UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



A Aprendizagem Não Formal para Adultos
O Caso da Rede de Bibliotecas de Lisboa

Isabel Cristina Gomes Mendes

Tese orientada pelo Prof. Doutor Carlos Guardado da Silva e coorientada pela Mestre Maria Carla Proença, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e Informação

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



A Aprendizagem Não Formal para Adultos
O Caso da Rede de Bibliotecas de Lisboa

Isabel Cristina Gomes Mendes

Tese orientada pelo Prof. Doutor Carlos Guardado da Silva e coorientada pela Mestre Maria Carla Proença, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e Informação

2018

“Imaginação é mais importante que conhecimento.

Conhecimento é limitado, a imaginação cerca o mundo”.

(Albert Einstein, Smithsonian, Fevereiro de 1979)

Ao meu filho André

Com quem aprendo todos os dias

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Guardado da Silva pela disponibilidade para ler este trabalho e sobre este apresentar valiosas sugestões. O seu olhar perspicaz e capacidade crítica contribuíram fortemente para o término desta investigação.

Um agradecimento muito especial à Professora Carla Proença cujas propostas e reflexões foram da maior importância para o desenvolvimento deste estudo. A ela também o reconhecimento do profissionalismo e do envolvimento ao longo da realização deste trabalho, motivando a investigadora a continuar mesmo nos períodos mais desgastantes. Sentirei falta das nossas longas conversas.

Quero agradecer à Divisão da Rede de Bibliotecas pela sua colaboração. Ter sido possível aceder aos dados necessários para análise e aplicar os instrumentos metodológicos nas Bibliotecas de Lisboa foi fundamental para a elaboração deste trabalho.

A todos os meus colegas que se disponibilizaram, prontamente, para participarem na entrevista e integrarem a jornada a que me tinha proposto. Muito obrigada pela abertura, franqueza e generosidade profissional.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas Hélder Ferreira e Helena Pereira, sempre prestáveis, que me apoiaram durante o período de aplicação do questionário aos utilizadores nas bibliotecas que coordenam.

Agradeço, também, aos utilizadores das BLX que participaram no questionário sobre a aprendizagem não formal realizada nas Bibliotecas de Lisboa, permitindo analisar esta matéria sob outra perspetiva.

Quero, ainda, agradecer à Inês Oliveira e à Alexandra Aníbal pelas palavras de incentivo, por acreditarem, por ouvirem as minhas divagações.

Por último, estes agradecimentos não ficariam completos se não referisse o Filipe e o André, que estiveram sempre presentes. A viagem chegou ao fim. Muito obrigada aos dois.

Resumo

No século XXI, saber aprender e aceder à aprendizagem são fatores primordiais para o avanço económico e social das sociedades. A UNESCO e a OCDE encaram a aprendizagem ao longo da vida como um novo paradigma, a ser aceite e colocado em prática por toda a Europa. O estudo de documentos e relatórios nacionais e estrangeiros sobre o estado da educação, em Portugal e na Europa, alerta para a urgência em mudar a situação e implementar medidas que permitam o acesso à educação e aprendizagem das pessoas menos favorecidas, em risco de exclusão social e aos mais diversos grupos da sociedade.

As instituições culturais reúnem condições para serem agentes interventivos da aprendizagem ao longo da vida em contexto não formal, fomentando a aquisição das competências identificadas pela Comissão Europeia, em 2006. A Biblioteca Pública será a âncora da comunidade em que se insere e o bibliotecário o seu super-herói, capaz de intervir em várias áreas disciplinares, sendo o facilitador que a comunidade carece. Mas, questiona-se se as bibliotecas e os bibliotecários estarão preparados para a mudança, se reúnem as condições necessárias, se detêm competências para promoverem a aprendizagem, se vão ao encontro do papel educador que lhes é exigido.

Este estudo de caso encetou como problemática o projeto de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa, tendo sido equacionadas cinco hipóteses: O programa existente é entendido mediante os paradigmas da literatura; O programa efetua um levantamento de necessidades de aprendizagem da comunidade e apresenta propostas em conformidade; O programa é uma mais-valia no incremento de conhecimentos e competências da comunidade a que se destina; O programa produz resultados no público adulto que frequenta as ações; Existe necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Aplicou-se um questionário aos participantes e dinamizadores das ações de aprendizagem não formal nas BLX e foi realizada uma entrevista aos coordenadores das BLX, permitindo a análise de duas comunidades específicas, contribuindo para responder à problemática e às hipóteses listadas.

Concluiu-se que a aprendizagem ao longo da vida e a aquisição de competências são cruciais na constituição de sociedades democráticas, possibilitando a integração da comunidade em todas as esferas da vida pessoal e profissional. A Biblioteca Pública pode e deve ter um papel principal, dinamizando um projeto de aprendizagem ao

longo da vida em contexto não formal. Entre 2004 e 2016, a Rede de Bibliotecas de Lisboa desenvolveu um projeto desta natureza, mas que se apresentou volátil e casuístico. Apesar de produzir resultados e mais-valias nos seus participantes, as evidências apontam para a necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

Palavras-Chave: Biblioteca Pública / Aprendizagem ao Longo da Vida / Aprendizagem Não Formal / Competências -chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida / Educação de adultos / Comunidade / Democratização da Aprendizagem / Rede de Bibliotecas de Lisboa

Abstract

In the twenty-first century, knowing how to learn and have access to learning are fundamental factors for the economic and social advancement of societies. UNESCO and the OECD see lifelong learning as a new paradigm, to be accepted and put into practice throughout Europe. The study of national and foreign documents and reports on the state of education in Portugal and Europe warns of the urgency to change the situation and implement measures that allow access to education and learning for the less privileged, at risk of social exclusion and to the most diverse groups in society.

Cultural institutions are qualified to be agents of lifelong learning in a non-formal context, fostering the acquisition of the skills identified by the European Commission in 2006. The Public Library will be the anchor of the community in which it is inserted and the librarian superhero, able to intervene in several disciplinary areas, being the facilitator that the community lacks. But it is questioned whether libraries and librarians will be prepared for change, whether they meet the necessary conditions, whether they have the skills to promote learning, if they meet the educational role that is required of them.

This case study started as a problem the non-formal learning project for adults in the Lisbon Library Network, and five hypotheses were considered: Is the existing program understood through the paradigms of literature? Does the program survey community learning needs and submit proposals accordingly? Is the program an added value in increasing the knowledge and skills of the community for which it is intended? Does the program produce results for the adult audience who attends the actions? Is there a

need to structure a new model of non-formal learning for adults in the Lisbon Library Network? A questionnaire was applied to participants and promoters of non-formal learning activities in the Lisbon Libraries and an interview was conducted with the coordinators of the Lisbon Libraries, allowing the analysis of two specific communities, contributing to respond to the problematic and the hypotheses listed.

It was concluded that lifelong learning and the acquisition of skills are crucial in the constitution of democratic societies, enabling the integration of the community in all spheres of personal and professional life. The Public Library can and should play a leading role by streamlining a lifelong learning project in a non-formal context. Between 2004 and 2016, the Lisbon Library Network developed a project of this nature, but it was volatile and casuistic. In spite of producing results and gains in its participants, the evidence points to the need to structure a new model of non-formal learning for adults in the Lisbon Library Network.

Keywords**:** *Public Library / Lifelong Learning / Non Formal Learning / Key Skills for Lifelong Learning / Adult Education / Community / Democratization of Learning / Lisbon Library Network*

Sumário

Índice de figuras

Índice de tabelas

Índice de gráficos

Siglas e Abreviaturas

ALA	American Library Association
ANF	Aprendizagem Não Formal
BLX	Bibliotecas de Lisboa
BM	Biblioteca Municipal
BPI	Biblioteca Pública de Informação
CE	Comissão Europeia
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CMEF	Comité Mondial pour L´éducation et la Formation tout au long de la vie
CML	Câmara Municipal de Lisboa
CONFINTEA	Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos
DGLAB	Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas
DRB	Divisão da Rede de Bibliotecas
DRE	Diário da República Eletrónico
EAA	Educação e Aprendizagem de Adultos
EBLIDA	European Bureau of Library Information and Documentation Associations
EF2020	Educação e Formação 2020
EIRAA	Estória, Indicadores, Recolha de dados, Análise de dados, Apresentação de dados
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network
EUNEC	European Network of Education Councils
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
GLO	*General Learning Outcomes*
GTRBEL	Grupo Trabalho para a Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa
IEFA	Inquérito à Educação e Formação de Adultos
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
INE	Instituto Nacional de Estatística

MLA	Museums, Libraries and Archives
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OECD	Organization for Economic Co-Operation and Development
PAD – BLX	Programa de Avaliação de Desempenho das Bibliotecas de Lisboa
PIAAC	Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos
PIPARU	Programa de Investimento Prioritário em Ações de Reabilitação Urbana
REDE BLX	Rede de Bibliotecas de Lisboa
RMBL	Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa
RNBP	Rede Nacional de Bibliotecas Públicas
SATT	Serviço de Aquisições e Tratamento Técnico
SMART	Simples de implementar, Mensuráveis, focalizados na Ação, Relevantes, adequados ao Tempo disponível
SPLL	Serviço de Promoção da Leitura e das Literacias
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UOPG	Unidades Operativas de Planeamento e Gestão
NCI	Núcleo de Comunicação e Imagem

Introdução

O interesse pelo tema desenvolvido neste trabalho está fortemente associado à vontade de aprender de forma continuada, uma vez que o padrão da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a estar presente, ainda que de forma inconsciente, ao longo do percurso de vida pessoal e profissional. Aprender é, numa perspetiva pessoal, sinónimo de crescer, de amadurecer ideias, o caminho para a aquisição de aptidões que possibilitam viver de forma consciente, capacitando para a tomada de decisões. A atividade profissional tem possibilitado um posicionamento privilegiado no desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal, dirigidas aos colaboradores das Bibliotecas de Lisboa, no âmbito da gestão do Programa de Avaliação de Desempenho das Bibliotecas de Lisboa (PAD-BLX) tendo, desde 2010, acompanhado a recolha de informações associadas à oferta de aprendizagem não formal das BLX para o público adulto. Evidencia-se, no entanto, a quase ausência de conhecimento sobre esta matéria, desconhecendo-se o modo de execução, do projeto de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa.

A ânsia de conhecimento na vertente teórico-prática despoletou a curiosidade e o interesse para empreender o presente estudo, o qual apresenta uma abordagem ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida e da aprendizagem no contexto não formal, tendo por enfoque o público adulto.

A aprendizagem é uma condição inerente ao ser humano que se encontra na base do seu desenvolvimento e, como tal, impreterível na sociedade contemporânea a nível pessoal, profissional e social. Nas últimas décadas, diversos relatórios emitidos por entidades internacionais têm validado a importância desta matéria, pelo que o interesse demonstrado é um indicador do seu impacto profundo na singularidade dos indivíduos.

A implementação de ações de aprendizagem não formal, orientadas para o público adulto, é crucial num mundo em constante mutação, permitindo capacitar os indivíduos de competências essenciais para as várias esferas da sua vida. Nesta conjuntura, a Biblioteca Pública, estará apta e em condições de oferecer este serviço, uma vez que reúne os requisitos necessários, nomeadamente o espaço, a equipa e o equipamento técnico. Segundo o *Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (1994), a educação é uma das missões chave da Biblioteca Pública, pelo que é uma condição inata ao papel que deve desempenhar, hoje e no futuro. Neste sentido, há que refletir sobre qual será o papel do bibliotecário na prossecução desta missão, qual a posição

da Biblioteca Pública face ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida e como se irá adaptar a esta realidade. Por outro lado, questiona-se se a Biblioteca Pública é (ou não) uma referência para o público adulto no desenvolvimento de aprendizagem não formal e na aquisição de competências.

Esta matéria tem um forte impacto no desempenho da Biblioteca Pública e do Bibliotecário, por isso considerou-se que o presente estudo seria relevante na procura de orientações e, desejavelmente, de respostas. Numa perspetiva macro, esta investigação pretende contribuir para um melhor entendimento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida e da aprendizagem não formal e, ao nível micro, ambiciona retirar ilações sobre a forma como este paradigma se acomoda na Biblioteca Pública e, neste trabalho em particular, nas Bibliotecas de Lisboa. Neste propósito, o objetivo geral consistiu em determinar que tipo de projeto de aprendizagem não formal é desenvolvido nas Bibliotecas de Lisboa, no contexto específico do público adulto, tendo-se estabelecido o problema em investigação com a seguinte questão:

Que projeto de aprendizagem não formal para adultos existe na Rede de Bibliotecas de Lisboa?

Para detalhar esta matéria e nortear o trabalho de investigação, foram definidos como objetivos específicos:

1. Sistematizar as ideias chave existentes no conceito de aprendizagem ao longo da vida com base na literatura sobre esta matéria;
2. Definir os conceitos de aprendizagem (formal, não formal e informal) e validar o conceito de aprendizagem não formal enquanto prática de aquisição de conhecimentos e competências na sociedade atual
3. Apresentar boas práticas de programas de aprendizagem não formal a nível nacional e/ou internacional;
4. Avaliar a relevância em operacionalizar uma aprendizagem não formal para adultos mediante a análise de dados relativos aos níveis de escolarização existentes em Portugal;
5. Salientar o valor das Bibliotecas Públicas enquanto agentes ativos e impulsionadores da aprendizagem não formal na medida em que potenciam a educação e a formação de adultos;

6. Descrever o percurso histórico da aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa;
7. Analisar a estrutura do programa de aprendizagem não formal implementado na Rede de Bibliotecas de Lisboa;
8. Avaliar a satisfação do público adulto participante em ações de aprendizagem não formal realizadas e possíveis impactos sentidos;
9. Avaliar o papel que os dinamizadores das ações de aprendizagem não formal desempenham no desenvolvimento de um projeto desta natureza;
10. Aferir o papel que a Biblioteca Pública deve desempenhar, que programa de aprendizagem não formal é desenvolvido na Rede de Bibliotecas de Lisboa e em cada biblioteca específica;

Complementarmente, foram equacionadas cinco hipóteses, tendo-se pretendido conjeturar sobre que cenário seria revelado no final da investigação.

1. O programa de aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa é entendido mediante os paradigmas existentes na literatura;
2. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa efetua um levantamento das necessidades de aprendizagem da comunidade que serve e apresenta propostas em conformidade;
3. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa é uma mais-valia na medida em que incrementa conhecimentos e competências na comunidade a que se destina;
4. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Rede de Bibliotecas de Lisboa produz resultados (mais valias) no público adulto que frequenta as ações;
5. Existe necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

Uma vez que se ambicionava um trabalho rigoroso, importava organizar o estudo mediante os pressupostos de natureza científica, pelo que se recorreu às técnicas de pesquisa e análise documental, questionário e entrevista, optando-se por um *estudo de caso*, uma vez que se pretendeu compreender *um fenómeno social complexo, mas preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real* (YIN, 2001:21). Este método permitiu examinar o problema sem manipulação de comportamentos relevantes, possibilitando a análise a uma ampla variedade de evidências, nomeadamente através de entrevistas. Na essência do estudo de caso encontra-se *um plano de ação para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões* (YIN, 2001:41).

Este método de pesquisa visou dois grupos distintos: participantes das ações de aprendizagem não formal das Bibliotecas de Lisboa e coordenadores destes sistemas, com o objetivo de adquirir noções gerais sobre a prática do projeto de aprendizagem não formal desenvolvido.

A documentação consultada permitiu o enquadramento teórico sobre o tema da aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem não formal e a aprendizagem de adultos que contextualizaram o presente trabalho. Sendo essencial confirmar o conhecimento existente, apresenta-se uma análise documental que permitiu uma reflexão sobre o *estado da arte*, nomeadamente, o *Inquérito à Educação e Formação de Adultos* (INE, 2011), o relatório *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (CE, 2015) e o *Relatório de Diagnóstico: estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015). Através destes textos foi possível verificar que subsiste uma preocupação no que concerne a práticas educacionais e de aprendizagem em Portugal e na Europa. Apesar da tónica de teor economicista, ecoa, no entanto, a necessidade de apostar, urgentemente, nas pessoas, uma vez que carecem de competências e de qualificações. Considera-se que uma prática impulsionadora de empoderamento torna possível alargar o conhecimento e capacitar os indivíduos, menos aptos e com menor poder de intervenção, na sociedade nos mais diversos segmentos. Pôde constatar-se, que foram as pessoas mais escolarizadas e mais qualificadas que participaram em atividades de aprendizagem não formal, permanecendo à margem, adultos com qualificações reduzidas ou nulas, desempregados e idosos, por exemplo. Por este motivo a Comissão Europeia (2015) apela à sensibilização da população adulta para os benefícios da aprendizagem ao longo da vida, já que 80% de adultos não participantes em atividades de educação e

formação também manifestou desinteresse por um possível envolvimento em atividades de aprendizagem. Face ao impacto que esta matéria tem para o país, Portugal é encorajado pela OCDE (2015) a mudar o seu sistema educativo e de aprendizagem, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para a população adulta com vista ao desenvolvimento de competência básicas. Neste âmbito, questionou-se se existiriam evidências de práticas de aprendizagem ao longo da vida e de aprendizagem não formal para adultos em sistemas informais que deverão assumir uma ação catalisadora na aquisição e desenvolvimento de competências. No século XXI, assiste-se à consagração da Biblioteca Pública enquanto pilar da comunidade, agente interventivo e impulsionador de aprendizagens. Estas noções estão marcadas em autores como Newman (2008), Levien (2011), Maria (2011), Lankes (2012), Davey (2013), Marquina (2014).

A investigação demonstra a existência de práticas de aprendizagem não formal em Bibliotecas Públicas, embora se verifique a escassez de documentos publicados sobre esta matéria. Neste âmbito, apresentam-se os resultados obtidos, através da realização de um questionário, a nível europeu, pela EBLIDA e a Associação de Bibliotecas da Letónia (2016), que comprovam o desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal em Bibliotecas Públicas. Neste questionário foi possível analisar questões como: os grupos envolvidos, onde se incluíram desempregados, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, entre outros; a execução de práticas de aprendizagem não formal com recurso a parceiros, tendo-se identificado um leque muito variado de entidades; a certificação das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas, que apresentou uma percentagem de confirmação muito reduzida; os recursos humanos afetos à aprendizagem não formal e as temáticas aplicadas. A existência deste relatório é demonstrativa da importância atribuída ao mesmo, enquanto instrumento de avaliação e de divulgação de boas práticas. No global, os dados refletem um forte empenhamento e provam que as ações de aprendizagem não formal são uma realidade presente nas Bibliotecas Públicas de toda a Europa. Os resultados apresentados confirmam o reconhecimento da aprendizagem não formal enquanto instrumento instigador de impactos na vida das pessoas e creditam o papel educador das Bibliotecas Públicas. Porém, não se verificou existir um estudo centrado na realização de ações de aprendizagem não formal, especificamente, para adultos numa Biblioteca Pública em Portugal, pelo que esta seria a abordagem certa a ponderar na prossecução deste trabalho. Esperando-se, com esta abordagem, responder a questões como: que temáticas e competências têm sido desenvolvidas, se o projeto apresenta uma organização coerente, se foram elaboradas linhas

orientadoras a curto, médio ou longo prazo, se os participantes das ações de aprendizagem não formal nas BLX valorizam o projeto e reconhecem a aquisição de conhecimento, se as ações de aprendizagem não formal provocam impactos na vida pessoal e profissional, entre muitas outras perguntas que procuraram preencher o *gap*.

O resultado cinge-se a um documento em três partes, num total de 8 capítulos, que cumpre o desafio proposto:

1. Referencial teórico

- ***A informação no centro das transformações sociais: da sociedade da informação e do conhecimento à sociedade da aprendizagem***: análise da problemática das alterações sociais ao nível económico, social e educacional face à presença da informação.
- ***Posições, orientações e estratégias sobre a Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida*:** contribuição da UNESCO e da OCDE na evolução do conceito de educação ao longo da vida para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida; percurso histórico do conceito de aprendizagem ao longo da vida sustentado nos mais diversos relatórios e documentos desde os anos 70 até ao início do século XXI.
- ***O sujeito aprendente no paradigma da aprendizagem do século XXI:*** consagração da educação como um direito humano e a aprendizagem como peça fundamental no desenvolvimento e aperfeiçoamento do Homem; validação da aprendizagem nos contextos formal, não formal e informal, desde o nível pré-escolar até à educação de adultos; a aprendizagem de adultos e referência a teorias de aprendizagem; competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida e a posição face aos grupos de risco; a importância do reconhecimento e validação das aprendizagens e competências adquiridas por via da aprendizagem não formal e informal.
- ***Portugal e a Europa sob observação, os dados do EUROSTAT e da OCDE:*** participação do público adulto em atividades de aprendizagem não formal em Portugal e na Europa através da análise dos resultados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2011); estado da aprendizagem em

Portugal e na Europa mediante os documentos *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (CE, 2015) e *Relatório de Diagnóstico: estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015).

- ***A Biblioteca Pública***: reflexão sobre a missão da Biblioteca Pública ontem, hoje e no futuro e apresentação de boas práticas em Bibliotecas Públicas na Europa e nos Estados Unidos da América; o papel do Bibliotecário e a sua intervenção multidisciplinar; a exigência da aprendizagem não formal como valência da Biblioteca Pública; apresentação de boas práticas no âmbito da aprendizagem não formal em Bibliotecas Públicas na Europa e nos Estados Unidos da América; apresentação de resultados no âmbito do desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal em Bibliotecas Públicas realizado a nível europeu pela EBLIDA e a Associação de Bibliotecas da Letónia (2016); análise ao inquérito por questionário desenvolvido para Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) pela DGLAB em 2015.

2. Modelo teórico

- ***Metodologia:*** apresentação das teorias subjacentes à temática em estudo; explanação do problema de investigação, objetivo geral, objetivos específicos e hipóteses; descrição do método, técnicas e instrumentos utilizados no desenvolvimento do trabalho.

3. Estudo de caso

- ***A Rede de Bibliotecas de Lisboa:*** enquadramento da Divisão da Rede de Bibliotecas (DRB) no que se refere ao contexto em que se insere e documentos orientadores da sua ação; apresentação e análise dos dados estatísticos referentes à atividade de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa (BLX) de 2003 até 2016.

- ***Análise de dados:*** apresentação dos resultados obtidos mediante a aplicação de dois inquéritos por questionário nas Bibliotecas de Lisboa (BLX) no ano de

2016: *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal* e *Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal*; apresentação dos resultados recolhidos pelo processo de entrevista aos coordenadores das BLX no âmbito do projeto de aprendizagem não formal desenvolvido ou em desenvolvimento na Rede BLX.

It seems to me that most people ask themselves, at one time or another, what sort of society is it in which we live? How can we make sense of what is going on with our world? And where is it all taking us?

Frank Webster (2006:1)

1. A informação no centro das transformações sociais: da sociedade da informação e do conhecimento à sociedade da aprendizagem

Este capítulo tem como objetivo analisar a problemática das alterações sociais com particular atenção nas transformações adjacentes à presença da informação que, de forma crescente e expressiva, se tem manifestado na sociedade desde o final do século XX. Recorre-se à sociologia, como base teórica sustentável, e a autores como Webster, Castells, Giddens e Enguita cujas teorias focam as transformações decorrentes na sociedade ao nível económico, social e educacional. Demonstra-se que a sociedade da informação evoluiu para um outro nível que dá pelo nome de sociedade de aprendizagem e recorre-se aos textos de Hargreaves e Pozo, com o intuito de apresentar e suportar esta perspetiva.

Esta dissertação tem por objeto de análise a aprendizagem não formal para adultos num contexto muito específico como é o da Biblioteca Pública. Este assunto tem um enorme significado na atualidade, uma vez que a implementação de aprendizagens não formais é da maior relevância na sociedade e na vida dos cidadãos e as Bibliotecas Públicas são um agente de imenso potencial no envolvimento das pessoas e das comunidades em programas organizados com o fim de atingir propósitos, esmagadoramente importantes, como a integração social, a aquisição de novas competências ou a atualização de conhecimentos, tão fundamentais na e para a sociedade do século XXI.

Questiona-se *porque é que a aprendizagem, o conhecimento e a informação são assim tão importantes neste século*. Para obter esta resposta há que procurar caracterizar, antes de mais, a atual conjuntura social. A sociologia, como campo do conhecimento, apresenta uma diversidade de pontos de vista sobre as mudanças na sociedade e através das investigações de diferentes autores, é possível ter acesso a uma diversidade de discursos que possibilitam um melhor entendimento da sociedade e do ser humano. Um dos paradigmas sobre o qual a sociologia se tem debruçado dá

pelo nome de sociedade da informação, assim denominada por se tratar de um bem imaterial que atingiu um patamar de valor e riqueza de forma incontestável e incontornável na sociedade. É o que caracteriza a sociedade de informação? Frank Webster é um dos sociólogos que analisa as teorias de autores conceituados que refletiram a este respeito através da obra *Theories of the Information Society,* tendo verificado a existência de cinco conceitos definidores e que identifica como sendo o tecnológico, o económico, o ocupacional, o espacial e o cultural e que caracteriza da seguinte forma:

Tecnológico: conceito visível na contemporaneidade e determinante na sociedade atual. Realidade em que existe uma conectividade sem existir um espaço físico presente, em que imperam os conceitos *em qualquer lado, a qualquer momento* e o utilizador se encontra em contato permanente com a rede tecnológica;

Económico: conceito em relação com o valor crescente de atividades profissionais e serviços que têm na sua base o meio informacional;

Ocupacional: conceito indicativo da existência de uma sociedade de informação, quando o número de ocupações laborais no setor informacional apresenta a proporção mais elevada;

Espacial: conceito relativo às redes de informação. Estas redes unem lugares, próximos ou distantes e têm um efeito profundo numa organização, quer ao nível temporal, quer ao nível espacial. A centralidade das redes de informação permite estabelecer ligações entre diferentes localizações (dentro e entre gabinetes de trabalho, numa cidade, numa região, num continente ou entre todo o mundo), verificando a existência de uma sociedade conectada que opera ao nível nacional, internacional e global, em que todos estão ligados a redes de toda a espécie, que expandem o seu alcance e capacidades de forma exponencial. Das redes de informação advém a enfâse nos fluxos de informação (mais informação e mais velocidade na transmissão) que se direciona para uma revisão radical da dicotomia tempo-espaço. Na sociedade em rede, os constrangimentos de horários (tempo) e distância são suprimidos, sendo que as empresas e os indivíduos tornam-se capazes de gerir os seus assuntos de forma eficaz numa escala global;

Cultural: conceito que reflete a complexidade cultural presente nas relações sociais. Existe mais acesso a conteúdos de informação do que anteriormente e, consequentemente, a sociedade deve estar mais bem informada do que na cultura anterior. Prevalece um ambiente sobrecarregado de comunicação, alertando para a

necessidade de não se perder o entendimento simbólico no envio e receção de mensagens sobre nós próprios e sobre os outros.

Estes conceitos espelham alterações profundas que estão bem presentes na sociedade do século XXI. Prevalece um modelo social e económico determinado pela flexibilidade, pela plurifuncionalidade e pela existência de redes que assentam num novo valor - a informação. Este cenário é complementado pela invenção e pelo desenvolvimento de novas tecnologias que influenciam as vertentes social e educacional, provocando um efeito penetrante e proporcionando uma nova realidade económica que assenta nas ligações globais facilitadas pelas infra estruturas de comunicação. As inovações tecnológicas permitem instituir uma lógica de redes, apoiadas em sistemas de comunicação e informação, que facilitam não só a relação entre as pessoas, mas também possibilitam a sua aplicação nas organizações, incrementando novas potencialidades. Por isto, se afirma que - *As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infraestruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída* (Castells, 2002:18).

E é precisamente sobre a evolução da tecnologia e o impulso que esta deu na constituição das redes de informação que incide o pensamento de Manuel Castells (2002), apontando o impacto dos *media* e das tecnologias da comunicação como o grande fator potenciador da transformação social. Estas foram as ferramentas que possibilitaram o aparecimento das redes e da economia em rede, provocando um efeito avassalador na sociedade da informação transformando-a, assim, no que Castells (2002) denomina sociedade em rede. Na sua caracterização integram-se os intensos fluxos de informação, o facto de toda a atividade ser conduzida em tempo real em redor do mundo e sem existência de fronteiras temporais ou espaciais e, por último, a possibilidade de o acesso, a utilização e a partilha de informação poder ser feita de forma individual ou em comunidade. Na sociedade em rede importa não a tecnologia em si, mas a interação que esta possibilita, imperando uma cultura digital na qual *a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias* (Castells, 2002:17). Na reflexão deste investigador *a sociedade em rede não é a sociedade emergente da Era da Informação: ela já configura o núcleo das nossas sociedades* (Castells, 2002:19), pelo que este mesmo autor é um defensor convicto da inclusão de todas as pessoas na rede como um requisito para a total participação na sociedade do século XXI e, por

isso, propaga a necessidade de estender o acesso às tecnologias como um direito de cidadania nesta nova época.

Contribuindo para a reflexão teórica a respeito da relação entre informação e transformação social, mas com um argumento diferenciador do apresentado por Manuel Castells (2002), analisa-se a teoria de Anthony Giddens (1991) que encara a transformação social de uma forma mais moderada. Este autor reconhece a importância da informação e da comunicação na sociedade atual e sustenta, também, a teoria de que nas sociedades modernas o espaço social já não se encontra confinado às fronteiras do espaço físico, ao contrário do que acontecia nas sociedades tradicionais, uma vez que devido à tecnologia se passou a viver também em espaços e tempos virtuais. Todavia, encara com reserva a teoria que afirma ter surgido um tipo distinto e específico de sociedade, a chamada sociedade de informação, como consequência do aparecimento deste bem imaterial. Guiddens (1991) encara as transformações ocorridas pelo processo tecnológico não como uma rutura dos modos de organização social pré-existentes, mas como um processo contínuo e evolutivo da própria sociedade. Na sua análise, a transformação social decorrente do conjunto de mudanças que emergiram na sociedade é visível, primeiro, na possibilidade de se viver num mundo muito mais organizado do que anteriormente; e, em segundo, no facto das vidas das pessoas serem planeadas e organizadas de forma inédita. O autor defende que nesta sociedade existe um apetite insaciável por informação, mas este é estimulado pelo questionamento das tradições e por uma ansiedade em tomar controlo da própria vida, uma vez que nas sociedades tradicionais os indivíduos tinham menos possibilidades de escolha e as ações estavam já pré-determinadas pelos costumes e tradições. Assim, as ações seriam mais irrefletidas. Ao poderem realizar mais escolhas na sociedade moderna, as pessoas têm de pensar e analisar as ações individuais que pretendem levar a cabo antes de as concretizarem. Isto significa, para Giddens (1991), que viver na era da informação pressupõe um aumento da reflexividade social que tem como implicações ter de pensar constantemente e refletir sobre as circunstâncias em que os cidadãos vivem a sua vida.

O espanhol Mariano Enguita (2009) apresenta a sua reflexão sobre as implicações das transformações sociais nas formas de aprender e educar. Entenda-se que, na sociedade atual, as pessoas vivem num paradigma de mudança acelerada em que a escola tradicional não consegue integrar os novos conhecimentos e informações que são permanentemente gerados pelas possibilidades multiplicadoras das tecnologias de comunicação e informação. Consequentemente surgem, cada vez mais,

possibilidades de se realizarem aprendizagens de modo informal (fora das instituições de ensino formal) através da utilização de meios tecnológicos e do acesso à internet. Enguita apresenta no seu livro *Educar em tempos inciertos* (2009) três épocas distintas na história da humanidade: as gerações suprageracional, intergeracional e intrageracional. A geração suprageracional diz respeito à passagem de informação de uma geração para outra de forma oral, acontece de pais para filhos e os conhecimentos são idênticos a cada nova geração. Nesta época, a família e a comunidade desempenham a função de instituição educativa baseada na idade e na experiência adquirida, transmitindo os ensinamentos em modo de reprodução. Nesta era, não existe mudança e a educação não se manifesta enquanto forma transformadora. Por outro lado, na geração intergeracional a transmissão de conhecimento é percetível entre diferentes gerações, vive-se a era dourada da instituição escolar e as gerações inserem-se num mundo distinto da geração anterior. Por fim, na era intrageracional (que subsiste na sociedade do século XXI) o sistema educativo encontra-se em crise, a transmissão de informação acontece a uma velocidade vertiginosa dentro da mesma geração e generaliza-se em todos os aspetos da vida humana, nomeadamente na economia, na política, na cultura, na família e na cidadania, obrigando a população adulta a adaptar-se às novas condições sociais e, consequentemente, a reestruturar o ciclo da aprendizagem. Esta geração rompe com o percurso que existia até aqui e que consistia num período inicial de educação e aprendizagem, seguido de um período de vida ativa enquanto profissional. As constantes mudanças, as evoluções tecnológicas e as novas formas de organização em função das alterações que se fizeram sentir requerem novas etapas de aprendizagem, alternativas ou em simultâneo, com o trabalho ao longo de toda a vida. Enguita defende a necessidade de *nuevo aprendizaje, actualización, reciclaje, pueste al día, readaptación, formación continua, permanente, recurrente […] implica seguir aprendendo a lo largo de toda la vida […] La formación inicial pierde peso relativo em contraste com la formación permanente* (Enguita, 2009:21).

Das três reflexões, a mais radical é a de Castells (2002), uma vez que considera que as alterações na sociedade são tão profundas relativamente às anteriores formas de organização social que formam um novo tipo de sociedade e um novo estádio na evolução social. Na sua perspetiva, informação e conhecimento sempre estiveram no centro da sociedade, sendo que o que distingue o novo paradigma são as redes tecnológicas, pois são estas que fornecem novas capacidades a uma organização social previamente existente: as redes. Por outro lado, a perspetiva apontada por Giddens (1991) centra-se nas mutações sociais refletidas no próprio ser humano, já

que ao prevalecer uma quantidade considerável de informação existe um aumento de responsabilização nas decisões e nos atos que o ser humano tem de levar a cabo. Por fim, Webster (2002) proporciona uma visão global das teorias no âmbito das mutações sociais e apresenta, de forma sucinta, as características de uma sociedade de informação. Nos conceitos apresentados, é possível rever a teoria de Castells (2002) no que respeita aos conceitos tecnológico, económico e espacial e, de certa forma, o conceito cultural enquadra-se na perspetiva de Giddens (1991). Se bem que o ponto de vista de Enguita não encaixa na definição de conceitos elaborada por Webster (2006), não é menos importante mencionar este autor. A sua análise é representativa de um novo modelo educacional que se entende relevante para o futuro das próximas gerações e que tem repercussões na sociedade atual. Estes autores proporcionam um entendimento em ângulos distintos da sociedade que, sem dúvida alguma, atravessou um ponto de viragem ao longo dos tempos. Inicialmente denominada de sociedade da informação, transformou-se em sociedade do conhecimento e elevou-se para uma sociedade de aprendizagem. Assume-se, de forma muito clara, que nesta nova era geracional não importa o mero acesso à informação (na realidade nem todas as pessoas o têm) mas, acima de tudo, há que possuir a capacidade de processar essa informação dando lugar ao conhecimento, uma vez que o acesso à informação não significa conhecimento e aprendizagem. Para que se consiga construir conhecimento e aprendizagem, é necessário desconstruir as informações a que se acede, pois somente desta forma, se adquirem aprendizagens significativas. O conhecimento é alcançado quando as informações se interligam, criando uma rede de significações que se interiorizam, subentendendo-se uma competência reflexiva e uma capacidade de formar ligações com outros conhecimentos e de os utilizar na vida quotidiana.

Esta nova visão deve ser, obrigatoriamente, adaptada pela sociedade do século XXI e segue a linha de pensamento de Hargreaves (2003) que defende que a sociedade do conhecimento é também uma sociedade de aprendizagem. Na sua teoria, a construção de conhecimento depende da capacidade das pessoas se adaptarem às mudanças, continuando a aprender de forma autónoma e uns com os outros. Isto significa que a capacidade de aprender ao longo da vida é uma necessidade da qual depende o futuro da sociedade da informação e do conhecimento, uma vez que, nesta sociedade, o conhecimento, a criatividade e a inovação são valências diferenciadoras e podem determinar o sucesso numa economia global e competitiva.

Na sociedade da aprendizagem existe, primordialmente, um envolvimento dos indivíduos em investir na sua própria aprendizagem com vista à melhoria do seu

desempenho pessoal e profissional, através de uma aprendizagem contínua e ao longo de toda a vida. Reiterando esta perspetiva Pozo (2007:35) afirma que *mais do que aprender verdades estabelecidas e indiscutíveis, é necessário aprender a conviver com a diversidade de perspetivas, com a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda a informação, para construir, a partir delas, o próprio juízo ou ponto de vista*. Na sociedade da aprendizagem, ainda segundo Pozo (2007), é fundamental formar cidadãos em aprendizes flexíveis, eficazes e autónomos, para além de os capacitar com estratégias de aprendizagem adequadas, tornando-os aptos a enfrentar novas e imprevisíveis exigências de aprendizagem.

1.1. Síntese

Respondendo à questão inicialmente formulada, a sociedade do século XXI encontra-se, sem dúvida, numa nova conjuntura. Perante esta nova era social importa garantir a democratização do acesso à informação para que a sociedade seja, de facto, equitativa. Importa desenvolver competências e capacidades que permitam desconstruir a informação em conhecimento sob pena da desatualização de conhecimentos transformar-se em desintegração profissional e exclusão social. Importa desenvolver o gosto pela aprendizagem ao longo da vida onde se inclui a interação, a colaboração, a criatividade, a capacidade de inventar, de inovar, de desafiar e a capacidade de avaliar os riscos das ações. Importa implementar políticas que acionem e concretizem a sociedade de aprendizagem que deverá ser *baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a – e com o objetivo de – aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional* (Castells, 2002:28).

The world is changing so fast that is no longer possible to know what knowledge is relevant in the future and therefore what people need is the capacity to learn.

Hoskins e Fredriksson (2008:36)

2. Posições, orientações e estratégias sobre a Educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida

A Aprendizagem ao Longo da Vida apresentou-se, nas décadas de 1960 e 1970, sob a designação de Educação ao Longo da Vida. Duas organizações desempenharam um papel fundamental no debate que permitiu a evolução do conceito Educação ao Longo da Vida para outro patamar. Este capítulo apresenta, ainda que de forma sucinta, numa primeira fase, as posições defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) que se traduzem em duas versões distintas sobre esta matéria; na segunda parte, são analisados documentos e relatórios emitidos, desde a década de 60, e que permitem traçar não apenas um percurso histórico, como uma análise sobre a evolução do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A UNESCO, fundada em 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações, introduziu o conceito de Educação ao Longo da Vida e definiu-o enquanto instrumento que contribui para o desenvolvimento da sociedade civil, da democracia e do indivíduo. Trata-se, portanto, de um conceito que tem na sua génese uma perspetiva humanista. No trabalho desenvolvido por esta organização, na segunda metade do século XX, sublinha-se a organização de seis conferências internacionais sobre a educação de adultos (CONFINTEA) e que marcaram, no seu tempo, a agenda e as prioridades da educação e da formação de adultos, tendo contribuído para a emissão de um conjunto de declarações e recomendações internacionais subscritas pelos países participantes.

- Primeira conferência, em 1949, na Dinamarca (Elsinore). Encarou a educação de adultos enquanto instrumento de resistência ao totalitarismo e de difusão de uma cultura de paz e de tolerância, incentivo ao desenvolvimento de ações de alfabetização nos países com populações menos escolarizadas.

- Segunda conferência, em 1960, no Canadá (Montreal), sob o tema *A Educação de Adultos num Mundo em Transformação*. Questionou o papel do Estado na promoção da educação de adultos, entendida como parte do sistema educativo, num contexto de aumento populacional, de novas tecnologias e num cenário de industrialização.

- Terceira conferência, em 1972, no Japão (Tóquio), sob o tema *A Educação de Adultos num Contexto de Educação Permanente*. Instituiu a educação permanente como responsabilidade dos Estados.

- Quarta conferência, em 1985, em França (Paris), manteve o destaque na educação permanente e na responsabilidade dos Estados.

- Quinta conferência, em 1997, na Alemanha (Hamburgo), sob o tema *A Educação das Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI.* Encarou a educação de adultos como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. Foi, neste momento, que surgiu a aprendizagem ao longo da vida como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável. Abordou as aprendizagens realizadas fora do contexto escolar, alargando-se, pela primeira vez, o conceito de educação de adultos a todo o conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais.

  A UNESCO publicou a declaração de Hamburgo: *Agenda para o Futuro.* Nesta declaração a definição proposta pela UNESCO para a aprendizagem de adultos consistiu em *educação formal e continuada, como a aprendizagem não formal e o espetro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas* (UNESCO, 1998:3).

- A sexta conferência, em 2009, no Brasil (Belém do Pará), sob o tema *Vivendo e Aprendendo para um Futuro Viável: O poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos.* O objetivo consistiu em iniciar o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global. Manteve-se a ideia segundo a qual a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida dando particular atenção à distinção e à articulação entre os conceitos de educação e de aprendizagem que dão origem à expressão educação e aprendizagem de adultos (EAA).

Nestas últimas duas conferências, a UNESCO deu enfâse à aprendizagem em detrimento da educação e valorizou a aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, assumindo que a educação de adultos é, também, parte integrante dos processos de aprendizagem ao longo da vida (Aníbal, 2013).

Em 1961, foi fundada a OCDE e nos objetivos desta entidade revê-se uma posição oposta à da UNESCO. Esta organização apresentava como objetivos apoiar um crescimento económico duradouro, desenvolver o emprego, aumentar o nível de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar os outros países a desenvolverem as suas economias e contribuir para o crescimento do comércio mundial. A sua perspetiva alinha-se ao modelo de pensamento neoliberal que admite a educação como um investimento em capital humano e desenvolvimento de recursos humanos. Na versão da OCDE, a Educação ao Longo da Vida assenta por completo nas noções de competição e nas exigências da competitividade global. Assiste-se ao *distanciamento dos ideais humanistas e emancipatórios do movimento da educação permanente e a aproximação a lógicas meramente económicas, de gestão de recursos humanos* (Aníbal, 2013:6). Em 1996, através do relatório *Lifelong learning for all*, a OCDE dá ênfase à Aprendizagem ao Longo da Vida ao apresentar, como principais motivos para tal, as pressões da competitividade global e as mudanças introduzidas pela ciência e as novas tecnologias. Não se pode deixar de constatar que as valências da ciência e das tecnologias são apontadas por Manuel Castells (2006) como pontos-chave na evolução da sociedade da informação e do conhecimento.

Um outro aspeto fundamental da visão da OCDE, prende-se com o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal como importantes meios de concretizar a agenda Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos. Acredita, também, na possibilidade de remodelar a aprendizagem de forma a ir ao encontro das necessidades das economias do conhecimento e das sociedades abertas do século XXI. O incentivo dado pela OCDE à integração do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal nas agendas políticas, assenta num discurso promotor da individualidade, da competitividade económica e da empregabilidade. A validação destas aprendizagens é encarada como uma fonte de capital humano, tornado mais visível e valorizado pela sociedade em geral (Aníbal, 2014:101).

A problemática das mudanças sociais na sociedade da informação e do conhecimento reitera a necessidade de serem implementadas políticas que preparem a entrada da

sociedade na era da aprendizagem. A Estratégia de Lisboa (CE, 2000) constituiu, precisamente, uma resposta aos desafios da globalização e do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, preconizando a transição da sociedade industrial, baseada na produção em massa, para a sociedade em que a informação e o conhecimento se transformaram no recurso estratégico.

Em março de 2000, no Conselho Europeu de Lisboa, foi definida para a União Europeia uma estratégia faseada a dez anos com o objetivo de tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. Para atingir estas metas, seria fundamental incrementar uma estratégia global que proporcionasse a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, que modernizasse o modelo social europeu e ainda que investisse nas pessoas e combatesse a exclusão social.

Neste sentido, a Estratégia de Lisboa (CE, 2010) sublinhava algumas prioridades às quais importava dar atenção, nomeadamente:

- Uma sociedade de informação para todos;
- Criação do Espaço Europeu da Investigação e de Inovação;
- Criação de um ambiente favorável ao lançamento e ao desenvolvimento de empresas inovadoras, especialmente de Pequenas e Médias Empresas;
- Reformas económicas com vista a um mercado interno completo e plenamente operacional;
- Mercados financeiros eficientes e integrados;
- Coordenação das políticas macroeconómicas: consolidação orçamental, qualidade e sustentabilidade das finanças públicas;
- Educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento;
- Mais e melhores empregos para a Europa: desenvolvimento de uma política de emprego ativa;
- Modernizar a proteção social. Promover a inclusão social.

A prioridade da *educação e da formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento* desempenham um papel de relevo no contexto das políticas europeias e constituem elementos essenciais para o alcance dos objetivos traçados pela Estratégia de Lisboa, uma vez que, *visando tornar a Europa a área mais competitiva do planeta reforçou a subordinação funcional das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho. A tendencial evolução de uma lógica de "educação popular" para uma lógica de gestão de recursos humanos marca não apenas a realidade portuguesa, mas uma tendência global ao nível do planeta. O objetivo é o aumento da produtividade e da competitividade, acentuando-se particularmente na Europa a partir de meados dos anos 90 com a publicação pela Comissão Europeia do Livro Branco Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva [1995] e já no inicio do novo milénio com a explicitação da designada "Estratégia de Lisboa" [CE, 2010] que apresentou o investimento na formação profissional como a chave para tornar a União Europeia a área mais próspera e competitiva no quadro mundial* (Canário, 2013: 564).

Depois de quatro anos de implementação da Estratégia de Lisboa, o Conselho Europeu e a Comissão Europeia decidiram preparar uma reavaliação completa da Estratégia para ser apresentada na Cimeira da Primavera, em março de 2005. Para o efeito, foi criado um Grupo de Alto Nível presidido pelo antigo Primeiro-Ministro holandês Wim Kok e composto por peritos nacionais independentes. O relatório *Facing The Challenge: The Lisbon strategy for growth and employment* (CE, 2004) – salientava, essencialmente, duas questões: por um lado, os resultados alcançados até então e que foram, em geral, insatisfatórios (embora desiguais de país para país); e, por outro lado, tendo em consideração o aumento dos desafios com que se defrontava a Europa em relação aos do ano 2000, era urgente acelerar o ritmo de aplicação da Estratégia de Lisboa. Este relatório foi o ponto de partida para o relançamento da Estratégia de Lisboa, em 2005.

A 12 de maio de 2009, foram aprovadas as conclusões do Conselho sobre um novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação (EF2020), concretizando-se em 2010 o lançamento da nova Estratégia Europa 2020, para o crescimento e emprego. Mantendo a visão da Europa do conhecimento, a nova Estratégia apresenta como referências criar valor com base no conhecimento, capacitar as pessoas em sociedades inclusivas e criar uma economia competitiva, interligada e verde. No discurso da Comissão Europeia (CE) a mensagem soa *to go out of the crisis and prepare EU economy for the next decade. The Commission*

identifies three key drivers for growth, to be implemented through concrete actions at EU and national levels: smart growth (fostering knowledge, innovation, education and digital society), sustainable growth (making our production more resource efficient while boosting our competitiveness) and inclusive growth (raising participation in the labour market, the acquisition of skills and the fight against poverty) (CE, 2010) .

O lançamento do novo plano estratégico (CE, Quadro estratégico – EF 2020) confirma a importância e fortalece os esforços empreendidos, assentando num quadro estratégico que engloba os sistemas e níveis de educação e formação no seu todo, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Até 2020, pretende cumprir quatro objetivos:

- Tornar a Aprendizagem ao Longo da Vida e a mobilidade uma realidade;
- Melhorar a qualidade e a eficiência da educação e formação;
- Promover a equidade, a coesão social e a cidadania;
- Promover a criatividade, a inovação e o empreendedorismo.

Para além dos objetivos traçados, o plano estratégico *Quadro estratégico – EF 2020 (CE)* define ainda metas mediante o estabelecimento de índices de referência, sendo que no âmbito da educação, formação e aprendizagem formalizam-se os seguintes:

- pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida;
- percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%;
- percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%;
- percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10 %;
- pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverá participar no ensino pré-escolar.

A emissão de conteúdos no âmbito da educação, formação e aprendizagem tem sido bastante prolífera por parte das organizações e entidades europeias. Através do desenvolvimento de conferências, encontros ou por via de relatórios solicitados, verifica-se que, no âmbito das responsabilidades e competências que assumem, são vários os títulos que se destacam desde a década de 70. Nesta época, foram emitidos três documentos no âmbito da educação e da aprendizagem ao longo da vida que têm particular interesse, dado o seu conteúdo teórico.

- 1970 – *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* (Lengrand, UNESCO)

Neste documento, a Educação Permanente é sinónimo de reconciliação e harmonização dos diferentes momentos da formação, dando importância à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento da pessoa.

- 1971 - *Éducation permanente : fondement d'une politique éducative intégrée* (Conselho da Europa)

- 1972 - *Learning to be: the world of Education today and tomorrow* (Faure, UNESCO)

Neste texto, Faure (UNESCO, 1972) defende a integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais e afirma a sua orientação a favor da democratização da educação pela eliminação de barreiras que possam impedir os mais desfavorecidos a acederem à educação.

- 1973 - *Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (OCDE)

Neste documento, é equacionada, pela primeira vez, a questão da aprendizagem ao longo da vida.

- 1978 - *L'Éducation permanente : rapport final* (Conselho da Europa)

A Educação Permanente apresenta-se na década de 70, como uma nova forma de entender a educação. Questiona as próprias raízes do sistema educativo, procura integrar e articular todas as estruturas e passos da educação, bem como considera e reconhece a educação formal mas também a educação não formal e informal. Apresenta uma linha comum com *a ideia de que a educação inicial deveria ser*

seguida de outras oportunidades de aprendizagem, no decorrer da vida, acessíveis a todos os cidadãos, independentemente da sua condição económica e social (Ávila, 2005: 286 *apud* Kallen, 2002:34).

O debate em torno desta matéria seguiria em frente para a década de 80. No entanto, foi apenas na década de 90 que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida renasceu e se posicionou num contexto totalmente diferente. Na sua essência, encontra-se a luta contra o desemprego e a competitividade, uma vez que as empresas são confrontadas com novas exigências que visam a sua adaptação às mutações tecnológicas e às inovações na organização do trabalho, para além da globalização dos mercados. Estas mutações sociais tiveram como consequência a obsolescência dos conhecimentos e das competências. Por esta altura, os termos "Educação" e "Aprendizagem" ao Longo da Vida começaram a diferenciar-se, na medida em que a noção de aprendizagem passou a colocar a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano quanto à evolução do seu percurso educativo. Tornou-se da responsabilidade de cada um participar, mediante as necessidades sentidas, nas ofertas de educação e formação colocadas à disposição de forma a conseguir manter-se numa posição de empregabilidade. Reforçou-se a responsabilização dos indivíduos pela sua própria formação e pelo decorrente sucesso ou fracasso do seu desempenho profissional. No entanto, o termo educação exigiu condições providas por um personagem governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem num contexto formal, não formal e informal. O conceito "Educação ao Longo da Vida" é, assim, portador da exigência de uma política pública muito presente, e de ações deliberadas, responsabilizando o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento (Ribas, 2004). No que respeita aos documentos, são de referir os seguintes:

- 1990 - *Déclaration Mondiale sur L'éducation pour tous* (UNESCO)
- 1995 - *O Livro Branco sobre a educação e a formação* (Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva) (Comissão Europeia)

Neste documento a validação de aprendizagens realizadas fora do ensino formal pretende fazer face a três adventos com os quais se vê confrontada a Europa: em primeiro, a sociedade da informação entendida enquanto nova revolução industrial cuja incidência se faz sentir na esfera produtiva, educativa, económica e social; em segundo, a mundialização da economia e o aumento da competitividade mundial; em terceiro a rápida evolução científica e tecnológica e a cultura da inovação daí

decorrente que vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de uma cultura científica e técnica (Aníbal, 2013:11).

- 1996 - *Apprendre à tout âge : réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel* (OCDE)

- 1996 - *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors, UNESCO)

Neste documento, a UNESCO defende que nas sociedades do século XXI, intituladas sociedades educativas, praticamente todos os contextos podem ser contextos de educação e aprendizagem, esbatendo-se, desta forma, a distinção entre educação inicial e educação permanente.

- 1997 - *Déclaration de Hambourg* (Confintea V) (UNESCO)

- 1999 - *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Morin, UNESCO)

No final do século XX, inicia-se uma nova era. O ano de 2000 marca o paradigma da perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo que a sociedade se encontra perante um conjunto de relações menos emancipatórias e mais opressivas que se limitam a proporcionar competências aos aprendentes que lhes permitirão trabalhar mais e melhor, e permitirão aos seus empregadores serem mais competitivos no âmbito da economia global. Neste âmbito, a Aprendizagem ao Longo da Vida é, por um lado, uma forma dos governos abdicarem de responsabilidades e de escolhas difíceis; e, por outro lado, uma responsabilidade acrescida para os aprendentes, tendo de conseguir tirar partido das oportunidades que lhe são propostas. A educação, considerada como um direito social, transforma-se num dever económico imposto a cada indivíduo. É nesta perspetiva que é emitido pela Comissão Europeia, o documento:

- *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000)

Proposto pela União Europeia no âmbito da Cimeira de Lisboa de 2000, foi redigido em parceria com os Estados-Membros e definia a Aprendizagem ao Longo da Vida como toda e qualquer atividade de aprendizagem empreendida numa base contínua, visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências. No âmbito da estratégia europeia de emprego , numa perspetiva convergente, procura definir e distinguir as

diferentes modalidades que essa aprendizagem pode assumir: as aprendizagens formais (adquiridas nos sistema de ensino e de formação institucionais), as aprendizagens não formais (resultantes de outras atividades de formação, como é o caso de muitas das de carácter profissional) e as aprendizagens informais (que remetem para os processos menos estruturados e mais difusos desenvolvidos nas mais diversas esferas da vida). Os estados subscritores propõem, através da aprendizagem, alcançar um dinâmico crescimento económico e reforçar a coesão social. Os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais surgem de forma inovadora no referido documento: *Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal* (CE, 2000:18). A aprendizagem assume um papel transversal nas distintas valências educativas. Para além deste documento, têm vindo a ser emitidos outros relatórios, tais como:

- 2001 - *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (Comissão Europeia)
- 2002 - *Résolution du Conseil de l'Union européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Comissão Europeia)
- 2003 - *Renouveler l'engagement pour l'éducation et la formation des adultes" "L'appel à l'action et à la responsabilité* (Institut de l'Unesco pour l'éducation)
- 2005 - *Vers les sociétés du savoir* (UNESCO)
- 2009 - *Actes du 1er Forum mondial sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie)
- 2009 - *Rapport mondial sur l´apprentissage et l´éducation des adultes* (UNESCO)

2.1. Síntese

Em diferentes momentos na história recente da Europa assiste-se a denominações distintas para retratar a educação e a formação consideradas cruciais para a sustentabilidade das sociedades europeias. Desde o conceito de Formação Contínua, passando pelo de Educação ao Longo da Vida e, mais recentemente, Aprendizagem ao Longo da Vida, há uma preocupação na evolução e na adaptação para com as novas necessidades, em conformidade com o desenvolvimento de uma sociedade que assenta na economia global e na competitividade. A noção de Educação Permanente deixa de fazer sentido mediante a mutação social e económica que se enfrenta, pelo que a mais recente assimilação da designação Aprendizagem ao Longo da Vida é mais do que uma mera expressão: trata-se de um termo cultural que denota um novo paradigma, representando uma mudança no sentido atribuído ao conceito de educação (Terrasêca e outros, 2011:50).

> *Na sociedade em que desejamos viver, ser cidadão exige que se cumpra uma condição básica de vida das pessoas – que cada um possa compreender o mundo à sua volta e a si mesmo. Compreender o mundo natural e físico, o mundo das pessoas que nos rodeiam e o nosso próprio ser. Falar de Literacia é, a meu ver, falar desta cultura geral fundamental.*
>
> Pedrosa (2008: 114)

3. O sujeito aprendente no paradigma da aprendizagem do século XXI

A consagração da educação, enquanto peça central no desenvolvimento das sociedades, obriga à interrogação sobre que género de educação e aprendizagem será fundamental abraçar no século XXI. Este capítulo irá responder a esta questão.

3.1. Que Educação para o século XXI?

Segundo o artigo 1-1 da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1998) a educação deverá atingir todas as pessoas, e responder às necessidades educativas primordiais (competências básicas e transversais), exigindo-se uma aprendizagem que se quer ao longo da vida e com resultados positivos na vida pessoal, social e profissional. De acordo com o enunciado - *Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo* (*idem*).

Apresentando um discurso inovador sobre a educação, foi lançado por Jaques Delors, nos anos noventa, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2000), no qual se apresenta uma perspetiva para a educação no século XXI assente em quatro pilares essenciais:

- Aprender a conhecer, que se define pela *aquisição dos instrumentos da compreensão*.

O processo da aprendizagem do conhecimento nunca termina e pode tornar-se mais rico com qualquer experiência, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um número reduzido de matérias. Significa, também, aprender a aprender para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- Aprender a fazer, que significa aprender *para poder agir sobre o meio envolvente*.

Não pode continuar a ter o significado de preparar alguém para uma determinada tarefa material, porque as aprendizagens devem evoluir. Aprender a fazer implica adquirir, de uma forma mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa.

- Aprender a viver juntos, que significa aprender *para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas.*

Importa desenvolver a compreensão do outro, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Garantir o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser que é uma *aprendizagem essencial que integra as três anteriores*.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa no que respeita ao espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Aprender a ser com o objetivo de desenvolver a sua personalidade e ser capaz de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Ao analisar os princípios expostos pelo autor, verifica-se que, na sua constituição, a noção de aprender é uma constante, estabelecendo o conceito da aprendizagem um dos eixos centrais da teoria educativa, em uniformidade com o conceito de desenvolvimento e evolução do ser humano, sendo, portanto, indissociáveis. Dito isto, na educação para o século XXI subsiste a educação enquanto agente ativo no

progresso da sociedade e dos indivíduos e está profundamente interligada à capacidade de aprender e ao aperfeiçoamento do ser humano.

Esta noção de aperfeiçoamento contínuo foi também uma realidade no século XIX através do conceito educacional de *Bildung*, introduzido pelo alemão Wilhelm von Humboldt. Este conceito é expressivo do desenvolvimento do ser humano e define-se pelo progresso de qualidades humanas como o conhecimento geral, a criatividade e uma apreciação geral da arte e da cultura, moralidade e pensamento crítico. *Bildung* é o resultado de um longo processo de aprendizagem e transmite ao indivíduo a capacidade e o dever de um auto desenvolvimento permanente (Eunec, 2011:7). Precisamente por este motivo, a Rede Europeia de Conselhos de Educação (Eunec), cuja função consiste na emissão de pareceres e recomendações aos governos dos respetivos países sobre educação, propôs-se tomar o conceito de *Bildung* do ponto de vista da educação moderna e que consiste num *all-encompassing concept, which starts at birth and never ends* (Eunec, 2011:72). Concretiza-se num contínuo de educação e de aprendizagem tendo como principais alvos a educação na primeira infância e a aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de *Bildung* na sociedade do século XXI ganha estrutura através da aprendizagem formal, não formal e informal e relaciona-se com competências académicas, com o desenvolvimento social e emocional, com a cidadania e ainda com as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida. Relativamente a estas, podem ser revistas no conceito de *Bildung* quatro competências-chave: espírito de iniciativa e espírito empresarial, aprender a aprender, competências sociais e cívicas e sensibilidade e expressão culturais. Neste sentido, afirma-se que *Bildung can be defined in a broad sense; its about personal development and about social development, brought together in a coherent and balanced way.* [Na sociedade do século XXI] *The contemporary Bildung has two aspects: the content aspect (…) and the process aspects: pupils will discover for themselves what they consider to be of value (or not) in finding their direction (*Eunec, 2011:72). *Bildung* expressa uma aprendizagem cujo objetivo principal consiste em que o ser humano seja capaz de realizar a sua humanidade, as suas potencialidades humanas e os seus ideais humanos. Por isso mesmo, é importante ter em conta os conteúdos a apreender no processo de aprendizagem com o fim de desenvolver talentos, tornar-se ser livre e agente capaz de uma construção crítica e construtiva da sociedade. Nas dimensões centrais de *Bildung* englobam-se três princípios:

- Princípio da aprendizagem, que consiste em todos terem o direito fundamental à educação pelo que a seleção e escolha de conteúdos deverá ter em conta que todos deverão aproveitar a educação e a aprendizagem;
- Princípio de desenvolvimento, que afirma que todos os aspetos do ser humano e todos os aspetos do mundo devem ser tratados pela aprendizagem;
- Princípio da liberdade, no qual se compreende que a educação deve ser direcionada a toda a humanidade, sociedade e mundo. Através da aprendizagem, o mundo deve tornar-se melhor para todos. Todos devem questionar o valor da respetiva existência e estarem preparados para se comprometerem com um mundo melhor.

A educação no século XXI permitirá que os indivíduos tenham a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade ao longo de toda a vida. O sistema educativo tem como missão preparar cada indivíduo para o desempenho do seu papel social, na medida em que deve *formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar (…) transformações* (Delors, 1996:63) e é assim que o ser humano *como ser inacabado e curioso (…) afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir. É neste sentido que é possível sustentar que o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar* (Canário, 2006:159).

Inevitavelmente, as exigências de uma sociedade do conhecimento e de aprendizagem, em pleno século XXI, provocam uma alteração de paradigma. Por um lado, os indivíduos transformam-se em sujeitos aprendentes ao longo da vida; por outro, a aprendizagem é encarada como uma condição/obrigação da própria existência humana e o instrumento que concretiza a aproximação do sujeito ao mundo (Costa e Silva, 2005).

A origem da palavra aprendizagem, advém do termo latim "*apprehendere*" significando a aquisição de conhecimento de uma arte ou de um ofício adquirida através do estudo ou da experiência que, enquanto processo cognitivo, permite construir vários conhecimentos, conceitos e competências que resultam numa alteração de comportamento para que o indivíduo responda de forma apropriada às novas situações que enfrenta e aos desafios com que se depara e aos quais tem de dar resposta. A aprendizagem só se torna efetiva se as mudanças ocorridas tiverem

um carácter relativamente permanente no tempo, significando isto que a aprendizagem incide na forma como se adquirem novos conhecimentos, se desenvolvem competências e se mudam comportamentos. Todavia, para que tal aconteça é necessário incrementar a tão aclamada aprendizagem ao longo da vida que pressupõe que qualquer indivíduo esteja motivado para aprender ao longo da vida, seja capaz de identificar as suas próprias necessidades de aprendizagem, bem como o tipo de aprendizagem que vá ao encontro das necessidades identificadas e, também, como aceder à mesma, possa adquirir uma variedade de capacidades cognitivas, nomeadamente refletir sobre o seu próprio raciocínio, aprender como ser flexível com estratégias e estilos de aprendizagem, consiga aprender de forma independente e numa variedade de contextos, nomeadamente no trabalho, em tempo livre e em casa (OECD, 2000:74). Insere-se, neste contexto, uma outra perspetiva, isto é, a importância do capital humano, em que cada um se deve tornar um empreendedor e ser responsável por atualizar as competências que possui. Na aprendizagem ao longo da vida, é da máxima relevância a introdução do conceito de empreendedorismo, uma vez que, de acordo com a Comissão Europeia, a peça fundamental para a sociedade do século XXI é a inspiração do potencial empreendedor. Os indivíduos necessitam de competências e conhecimentos para produzirem ideias criativas e precisam da iniciativa empreendedora para transformar essas ideias em ação - *A criatividade constitui um manancial de inovação, para além de ser fonte de realização pessoal, a qual por seu turno é considerada um dos principais motores de um desenvolvimento económico sustentável* (UE, 2009:4). Vive-se numa nova era que obriga à adaptação da aprendizagem à evolução do mercado de trabalho, porque urge dar resposta ao aumento da procura de competências previstas nas gerações futuras; assim como, estar-se apto a entrar na concorrência mundial para vencer e concretizar a ambição da Europa em se tornar na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

A aprendizagem ao longo da vida é equacionada enquanto instrumento fundamental para a concretização desta estratégia económica, pelo que a narrativa que subsiste é inevitavelmente *a adaptação de cada um ao mercado de trabalho, impondo uma certa ditadura da atualização constante, responsabilizando individualmente as pessoas pela sua própria formação e atualização" (…) o trabalho não é entendido como um contexto de produção de relações sociais mas apenas enquanto arena de competição* (Terrasêca e outros, 2011:56).

A educação no século XXI é, portanto, uma nova realidade, consequência do processo de globalização. Nesta alteração de paradigma, a aprendizagem passa a ser entendida *não como uma preparação para a vida, mas sim como a própria vida* (Canário, 2006:199) e a educação torna-se uma mercadoria com valor económico elevado. Este cenário é reconhecível na declaração da OCDE ao referir que *Knowledge is the core element in the emerging mode of production, and learning is the most important process"* (…) *Knowledge is regarded as an asset that contributes to production through competence (input) and innovation (output)* (OECD, 2000:13).

3.2. Aprendizagem Formal, Não Formal e Informal

No século XXI, a aprendizagem ao longo da vida está inserida num contexto económico de vital importância para o desenvolvimento de uma Europa competitiva e sustentável e, por isso, deve ser entendida como um princípio fundamental, para além de assumir a inclusão da aprendizagem em todos os contextos, formal, não formal e informal, e a todos os níveis, desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos (CE, 2000:9). A aceitação da dimensão ao longo da vida e ao largo da vida resulta numa melhoria do conhecimento, experiência, habilidades, competências e/ou qualificações por razões pessoais, sociais e /ou profissionais (Cedefop, 2009:75).

Esta perspetiva é validada no final do século XX, quando o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) explicita que a aprendizagem formal é planeada, intencional e decorre em instituições de ensino com qualificação reconhecida - *o ensino básico, seguido de educação e formação profissional iniciais, deverá dotar os jovens das novas competências básicas exigidas numa economia baseada no conhecimento*, mas reconhece que a aprendizagem formal deve *assegurar que esses jovens "aprenderam a aprender" e que têm uma atitude positiva relativamente à aprendizagem* (CE, 2000:8). Somente, desta forma, estarão as pessoas abertas à experiência da aprendizagem não formal que, segundo este documento, decorre fora do sistema de educação tradicional, mas pressupõe uma intenção de forma voluntária. Os indivíduos encetam uma *aprendizagem não formal*, apenas se quiserem aprender e a *motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem, são, em última instância, os principais fatores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida* (CE, 2000:9). Por último, a *aprendizagem informal* definida enquanto *um acompanhamento natural da vida*

quotidiana (idem:9) que pode ser tanto acidental como intencional. Na primeira modalidade, o indivíduo adquire atitudes, valores, competências e conhecimentos das experiências quotidianas; e, na segunda modalidade, o indivíduo estabelece um objetivo e escolhe aprender de acordo com os seus interesses e necessidades, sejam estas pessoais ou profissionais.

Relativamente a estes três processos de aprendizagem, Canário apresenta a sua definição associada à existência de um contínuo educativo onde *integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais em regra de caracter voluntário sem preocupações de certificação e pensados à medida de públicos e situações singulares e processos informais correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada e estruturadas* (Canário, 2006:161).

Mais recentemente, no âmbito do Fórum, com o tema - *"European Education, Training and Youth",* realizado em 2014 da responsabilidade da Comunidade Europeia, a aprendizagem formal, não formal e informal têm como objetivo comum o melhoramento do capital humano, apresentado através do conceito de *Empowerment.* Esta ideia de *Empowerment,* ligada aos conceitos de aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida, que anteriormente se explicitaram, é na perspetiva da investigadora Isabel Mendes, um conceito de extrema relevância com principal incidência na Aprendizagem Não Formal, uma vez que vai ao encontro do objetivo da mesma, isto é, educar pessoas que pensem bem acerca de si, que consigam atingir os objetivos que se determinam a estabelecer, nomeadamente, relações próximas e construtivas com os outros e ainda, que tirem prazer da vida. As oportunidades proporcionadas pelos contextos de aprendizagem não formal permitem a expansão do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que possibilitam a aprendizagem e a valorização do património natural e cultural, bem como sentimentos positivos acerca de si, dos outros e do mundo. (Bahia e outros, 2008: 40)

Toda e qualquer forma de educação e formação tem como desafio conhecer o que é conhecer, partindo do princípio de que o conhecimento é uma das necessidades do ser humano, em que o desejo de saber mais, saber fazer melhor e ser diferente se torna primordial no processo de educação e aprendizagem (…) é uma oportunidade, uma descoberta, uma aprendizagem contínua.

Fernandes (2012:5)

3.3. Educação, aprendizagem de adultos e teorias da aprendizagem

Segundo Canário, a *"visibilidade" dos processos educativos não formais ocorre e afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenómeno (…) de práticas educativas orientadas para públicos adultos* (Canário, 2006:160). No entanto, o conceito de educação de adultos emergiu a partir do século XIX, associado a dois fenómenos sociais relevantes: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e a democratização, desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais, este último já no século XX. Na década de 70, a questão da aprendizagem nos adultos surgiu com maior ênfase associada às questões da formação ao longo da vida por via da teoria de Malcolm S. Knowles (Inácio, 2007), que desenvolveu a andragogia como a arte e a ciência de ajudar/orientar os adultos a aprender e na qual defendia que os adultos necessitam de ser participantes ativos no seu processo de aprendizagem. Knowles (Inácio, 2007) sustentava que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que as práticas de educação e formação teriam de ser diferentes. Para que o processo de aprendizagem nos adultos subsista, deverão estar presentes as seguintes valências:

- Intenção/disposição – os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional;
- Orientação - a aprendizagem nos adultos é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na vida quotidiana;
- Motivação - são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem tal como a satisfação, autoestima e a qualidade de vida.

- Subjetividade - o processo de aprendizagem depende das características daqueles que aprendem, da sua experiência pessoal, dos conhecimentos anteriores, das expectativas, crenças e valores;
- Dinâmica: a aprendizagem só acontece se existir interação durante o processo, devem ser criadas as condições de aprendizagem necessárias;
- Continuidade: a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida, a toda a hora se aprende e se acresce algo de novo ao já conhecido;
- Acumulação: os novos conhecimentos adquiridos e os anteriores agregam-se.

Para além destes valimentos, também contribui para o processo de aprendizagem uma influência direta decorrente da sociedade e do ambiente em que vive o sujeito aprendente. De facto, os conhecimentos detidos pelos adultos são de diferentes formas e de diferente natureza e não se limitam àqueles que resultam da sua trajetória escolar e/ou profissional, alargando-se também aos saberes constituídos nos diferentes contextos de vida, interligados ao seu papel social e ao meio ambiente em que vive.

A psicologia, enquanto ciência que estuda o comportamento humano, tem dedicado uma boa parte da sua investigação à temática da aprendizagem, por parte de distintos investigadores ao longo dos tempos. Várias teorias explicam a aprendizagem, sendo cada uma assente em bases psicológicas e princípios pedagógicos distintos, indicativos de uma evolução no entendimento sobre a educação e a aprendizagem e, consequentemente, a utilização de diferentes formas de educar. De forma abreviada, apresentam-se:

- A teoria comportamentalista -parte do pressuposto de que todas as pessoas aprendem um mesmo comportamento da mesma forma. Para estes teóricos, desde que as condições de aprendizagem sejam sempre as mesmas, todos os indivíduos devem obter o mesmo resultado na aprendizagem, não existindo necessidade de diferenciar os indivíduos;
- A teoria da aprendizagem social - o indivíduo não precisa experimentar para aprender. Pressupõe que se aprende por observação, isto é, a alteração de comportamento resulta da observação dos comportamentos dos outros e esta observação permite-lhe extrair regras e princípios gerais de comportamento;

- A teoria cognitivista – para existir aprendizagem tem de ocorrer uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito, na forma como ele entende, seleciona e organiza os objetos e os acontecimentos e nos significados que lhes atribui. A capacidade de aprender novas ideias depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo e as novas informações que o sujeito recebe são relacionadas umas com as outras e provocam alterações cognitivas na estrutura existente. A motivação é um elemento de grande importância no processo de aprendizagem, porque o que leva a querer aprender são, principalmente, as suas necessidades internas, a sua curiosidade e as suas expectativas;
- A teoria construtivista - o conhecimento é produto da interação do homem com o meio físico e social, assim como a inteligência. Significa que o conhecimento não é dado, é construído através de interações sociais e o sujeito é um participante ativo, faz interpretações das experiências, elabora e testa essas interpretações e apropria-se das informações dadas;
- A teoria humanista que centra o estudo na particularidade de cada ser humano, na complexidade e singularidade de cada pessoa nos seus motivos e interesses. Encara a aprendizagem numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana e no papel determinante que tem na aprendizagem a qualidade da relação entre quem ensina e quem aprende, a empatia, a confiança, o clima afetivo do grupo de aprendizagem e a aceitação do erro como uma condição inerente ao processo de aprendizagem.

Mas, na realidade, o objetivo da aprendizagem não está na própria aprendizagem e a sua particular importância não se encontra na forma como se aprende, mas sim nos efeitos e nas modificações que o processo de aprendizagem surte no comportamento exterior e no processo de adaptação ao meio envolvente de quem aprende. *Os efeitos (…) implicam a concretização de mudanças duráveis, de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas. Este ponto de vista valoriza a aprendizagem (…) entendendo-a como um processo apropriativo de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelas consequências (efeitos) e não pela sua intencionalidade* (Canário, 2006:163).

Na aprendizagem de adultos, existe uma relação de aglutinação entre as aprendizagens decorrentes da aprendizagem formal e as aprendizagens ganhas pelas experiências, resultando numa dinâmica de construção de competências. As competências resultam da combinação de saberes de diferente natureza, são combinações complexas de atributos (conhecimentos, atitudes, valores, estratégias cognitivas, aspetos comportamentais) que são mobilizados para funcionar em situações particulares. A dinâmica do desenvolvimento de competências só pode ser entendida no cruzamento e na relação entre os diversos contextos de vida do adulto e ao longo das suas trajetórias de vida. A construção de competências é sempre contextualizada, em termos pessoais e sociais, sendo indissociável do sentido atribuído pelo sujeito, da motivação, das expectativas e das finalidades percebidas. Neste sentido, *o processo de "construção" de competências é distinto da aquisição tradicional de saberes: traduz um deslocamento entre um sujeito consumidor de formações para um indivíduo ator da sua formação e do seu percurso profissional* (Pires, 2008:6).

> *Competence is the proven ability to perform a task or operation to a predetermined standard. In order to be competent it is necessary to possess different types of competences in work or study situations. These include: cognitive competence, functional or methodological competence, personal competence and ethical competence.*
>
> Eunec (2006: 3)

3.4. Aquisição de competências para o século XXI; Grupos de risco; Desenvolvimento de estratégias em parceria

Segundo António Francisco Cachapuz na intervenção realizada no seminário de 11 de março de 2004, sob o tema *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*, a referência a saberes básicos é sinónimo de competências fundacionais que se deseja todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática. As ferramentas necessárias são entendidas enquanto conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias que devem ser orientadas para a ação ultrapassando, desta forma, os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas (Cachapuz, 2004:12).

A criação de competências para o século XXI segue duas direções: competências transversais e competências essenciais. As competências transversais dizem respeito, por exemplo, à capacidade de pensar de forma crítica, tomar iniciativa, resolver problemas e trabalhar em cooperação e estas permitem preparar as pessoas para os percursos profissionais variados e imprevisíveis dos nossos dias. No entanto, o primeiro passo deverá ser a aquisição, por todos, de competências básicas, entendendo-se neste grupo a numeracia, a matemática, as ciências de base e a literacia, esta última definida como *the ability to understand, evaluate, use, and engage with written text to participate in society, to achieve one´s goals, and to develop one´s knowledge and potential* (Morgan *et al*., 2017:4). Estas aquisições são fundamentais para a aprendizagem seguinte e são uma porta de acesso para o emprego e a inclusão social. Também a aprendizagem de línguas é importante para o emprego e requer atenção num mundo de vivências internacionais, no qual a capacidade para falar línguas estrangeiras é um fator de competitividade. As competências são uma combinação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores e entende-se por competência a capacidade de aplicar conhecimento, experiência e capacidades numa situação estável ou de mudança. Como afirma Aníbal, *as competências resultam, pois,*

da conjugação de diferentes saberes, aprendidos de diversas formas e da sua utilização como recursos na realização de uma determinada ação (2014:47). As competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, adotadas em dezembro de 2006 pela Comissão Europeia, são da máxima importância para que qualquer cidadão contribua na sociedade, na esfera económica e na esfera civil. A principal inquietação da Comunidade Europeia correspondia à sustentabilidade dos cidadãos europeus num mercado laboral cada vez mais competitivo e versátil, exigindo aos indivíduos uma constante adaptação a cenários sociais e económicos mutáveis e diversificados. Neste contexto, para obter sucesso são obrigatórias a atualização de conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens e, por isso, três grandes fatores foram considerados na conceção das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida:

- o conhecimento na área económica que permite ao indivíduo encontrar um emprego;
- o fator da aprendizagem ao longo da vida que permite atualizar capacidades num mercado de trabalho em constante mutação;
- o fator de coesão social em que os indivíduos têm as capacidades sociais necessárias para funcionar em sociedade de forma democrática e num ambiente multiculturalmente diversificado.

Após estas considerações, foram adotadas oito competências-chave pelo Conselho do Parlamento Europeu: comunicação em língua materna, competência em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender (procurar, processar, organizar e sistematizar informação transformando-a em conhecimento), competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial e sensibilidade e expressão culturais. Cada competência é definida e está ligada a uma descrição de conhecimento essencial, capacidades e atitudes. Está claro que muitas das competências sobrepõem-se e interligam-se, uma vez que aspetos essenciais de um domínio irão apoiar competências em outro. Existe também um conjunto de temas que desempenham um papel nas oito competências-chave: pensamento crítico (procura de razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão), criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas (mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista a soluções adequadas, por exemplo processos de pesquisa, transferência e integração da informação, a gestão e superação de conflitos através da

mediação, negociação e assunção de riscos), cálculo de riscos, tomadas de decisão e gestão emocional.

As mudanças na sociedade do século XXI provocaram alterações na procura de competências. Esta constatação é uma realidade. É essencial para o êxito da Europa e para reforçar a empregabilidade a existência de sistemas de educação e de formação de grande qualidade que sejam, simultaneamente, eficazes e equitativos. O principal desafio consiste em garantir que todos adquiram competências-chave (CE, 2007:3).

A procura de empregos que exigem poucas qualificações está a diminuir, e as indústrias do futuro, baseadas no conhecimento, exigem níveis de qualificações cada vez mais elevados. As competências-chave selecionadas são aquelas que se consideraram, então, fulcrais para o bem-estar individual na sociedade porque, na verdade, a *sua importância relativa depende, em grande parte, do contexto em que se inserem e do qual emergem, pois as características das sociedades contemporâneas implicam que o domínio de algumas competências seja mais necessário (do que o domínio de outras) à plena integração dos indivíduos. Assim, em cada tempo histórico e em cada contexto específico pode ser identificado um conjunto de competências transversais ou competências-chave* (Aníbal, 2014:47, *apud* Ávila, 2008).

O conteúdo e a definição de competências-chave apenas podem existir por um período limitado. Numa sociedade em constante mudança, como a atual, a exigência de competências está em constante mutação. Importa que as competências chave sejam definidas de tal modo que consigam acompanhar a mudança. Por isso, é fundamental que as autoridades e todos os interessados monitorizem, permanentemente, que necessidades de competências existem. O desenvolvimento de competências-chave é fortemente influenciado pelo desenvolvimento económico e pelo crescimento do mercado laboral. A estratégia para implementação das competências deve ser desenvolvida num diálogo comum com todos os interessados, parceiros sociais, fornecedores, professores e formadores, alunos e aprendizes e pais. No entanto, a aprendizagem ao longo da vida e a aquisição de competências essenciais para a aprendizagem a longo da vida são desafios que não se apresentam como tarefas facilitadas, dado os obstáculos existentes, tais como oportunidades de aprendizagem limitadas e mal adaptadas às necessidades dos diferentes grupos-alvo, falta de informação e de sistemas de apoio acessíveis e percursos de aprendizagem pouco flexíveis, sendo que estes problemas poderão ser agravados se os potenciais

“aprendentes” forem provenientes de meios socioeconómicos modestos e possuírem um fraco nível de instrução.

Na conferência Eunec (Rede Europeia de Conselhos de Educação), de Junho de 2006, realizada em Lisboa focou-se, precisamente, a necessidade de criar mudanças na educação e formação para os grupos mais vulneráveis da sociedade. A sociedade do conhecimento arrisca-se a tornar-se uma sociedade dupla, uma vez que o nível de educação e formação e o respetivo nível de qualificação são muito significativos no lugar que a pessoa ocupa na sociedade. Considerando a importância do conhecimento e o elevado nível de competência, existe verdadeiramente um perigo em que as pessoas com qualificações baixas ou nenhumas não tenham possibilidade de trabalhar em serviços baseados em conhecimento. Sem esforços concretos, no sentido de elevar as suas capacidades, estas pessoas estão em ameaça de serem marginalizadas. A inclusão destes grupos na aquisição de competências-chave ou básicas é um primeiro passo muito importante neste processo. A Eunec apresenta dois conceitos principais: por um lado, ninguém deve ficar para trás; e, por outro, cada país, sector ou localidade deverá assumir objetivos e metas que sejam realistas e quando se aceita a aprendizagem ao longo da vida como um direito para grupos vulneráveis, os estados membros deverão providenciar estratégias de aprendizagem ajustadas a estes grupos vulneráveis. Todos os países terão de decidir o que são os grupos vulneráveis no contexto da sua sociedade.

Acima de tudo, a igualdade de oportunidades é uma preocupação para a EUNEC e todos os cidadãos têm de ter acesso a vastas oportunidades para que consigam desenvolver competências. Também para a Comissão Europeia, no âmbito do Fórum realizado em 2014 na esfera da Educação e Formação para a Europa até 2020, a prioridade consiste *em strengthening the social dimension of education and training and delivering on the strategic objective “promote equity, social cohesion and active citizenship” of ET2020. This also means promoting learning interventions for those not in employment and enhancing the recognition and validation of non-formal and informal learning outcomes, especially for low-qualified youth/adults and marginalised groups* (CE, 2014:4).

Para a EUNEC, os grupos vulneráveis ameaçados na sua participação na sociedade do conhecimento vão mais além dos seniores, incidindo igualmente em:

- pessoas que desistem da escola;
- imigrantes;

- pessoas com baixo nível de competências em literacia e numeracia;
- aprendizes com necessidades especiais;
- pessoas com privação social a quem lhes falta direitos de participação na sociedade, por exemplo, reclusos ou ex-reclusos;
- pessoas sem acesso ao sistema educacional;
- pessoas que não estão convencidas da importância da aprendizagem ao longo da vida para o seu desenvolvimento pessoal;
- pessoas desempregadas com baixo nível de qualificação;
- adultos pouco qualificados.

Estes grupos correm o risco de não estarem equipados com conhecimento, capacidades e atitudes que lhes permitam tornar cidadãos críticos e maduros, capazes de assumir responsabilidades pela sua vida pessoal e na sociedade, bem como capacitados para encontrar o seu lugar no mercado de trabalho. Por isso os *sistemas de educação e formação deverão ter como objetivo assegurar que todos os discentes, incluindo os provenientes de meios desfavorecidos que têm necessidades especiais e os migrantes, completem a sua educação, se adequado mediante uma educação de segunda oportunidade e a disponibilização de uma aprendizagem mais personalizada (…) deverá incentivar as competências interculturais os valores democráticos (...) bem como combater todas as formas de discriminação, dotando os jovens de meios que lhes permitam interagir positivamente com os seus pares de proveniências diversas* (UE, 2009:4).

No sentido de ultrapassar os obstáculos detetados, a Comunidade Europeia relembra que, para tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade, é necessário trabalhar em conjunto, com especial incidência no estabelecimento de parcerias com as partes interessadas no desenvolvimento de competências de adultos pouco qualificados, *desenvolver formas eficazes e inovadoras de criação de redes, cooperação e parceria entre os estabelecimentos de ensino e formação e um amplo conjunto de partes interessadas, incluindo os parceiros sociais, as organizações empresariais, as instituições de investigação e as organizações da sociedade civil* (UE, 2012: 18).

3.5. Reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal

A validação da aprendizagem não formal e informal baseia-se na avaliação dos resultados de aprendizagem dos indivíduos e pode resultar num certificado ou diploma. O termo validação dos resultados de aprendizagem é entendido como *the confirmation by a competent body that learning outcomes (Knowledge, skills and/or competences) acquired by an individual in a formal, non-formal or informal setting have been assessed against predefined criteria and are compliant with the requirements of a validation standard. Validation typically leads to certification* (Cedefop, 2009:15). Porque é importante a validação da aprendizagem não formal e informal? Porque a expansão e diversificação das políticas de educação e formação, face a uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, alarga o foco do alcance de qualificações por via de uma educação formal e de instituições formativas para passar a incluir outras mais flexíveis no caminho da qualificação. Para facilitar estes caminhos flexíveis, a validação da aprendizagem não formal e informal torna visível os ganhos aprendidos fora das instituições formais. Para um país, isto representa uma vasta fonte por explorar de conhecimentos e habilidades invisíveis e, por acréscimo, o direito que os indivíduos têm de ver reconhecidas as suas aprendizagens. Este aumento de visibilidade pode levar a benefícios significativos económica e socialmente para os indivíduos, comunidades e países (Cedefop, 2009).

A importância consagrada na União Europeia aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais é muito recente e decorre de alterações progressivas no campo da educação de adultos. Associado ao paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, privilegiando a dimensão económica das políticas de educação de adultos, reconhece, também, ser uma medida humanista e emancipatória. Esta validação reconhece espaços, contextos e tempos de aprendizagem até então considerados menores ou insignificantes quando em comparação com a escola até aqui única detentora da produção do saber e conhecimento. Assiste-se à urgência de reconhecer e validar as aprendizagens e as competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida e construídas em diversos contextos. Os motivos subjacentes aos processos de reconhecimento e validação assentam no facto de os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação e de formação terem um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. E são cada vez mais valorizadas quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas que caracterizam a sociedade do conhecimento e que colocam novos desafios ao nível do conhecimento

necessário, não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança. Assiste-se à atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer. Os conceitos de reconhecimento e validação das aprendizagens têm uma faceta pessoal – por si/para si – e uma faceta institucional ou social – reconhecimento pelo outro/para o outro. A dimensão pessoal está na análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações em função de objetivos ou projetos pessoais, sociais ou profissionais com vista à sua valorização (reconhecimento de si para si próprio). O processo de reconhecimento pessoal traduz-se na identificação e na explicitação das aprendizagens e competências adquiridas que são comunicáveis, logo, favorecendo o reconhecimento institucional. A dimensão institucional diz respeito às avaliações externas realizadas por diversas instâncias (sociais, profissionais, educativas) relativamente às aprendizagens detidas pela pessoa. Diz respeito à atribuição de um estatuto formal aos saberes e competências já adquiridos, comportando uma avaliação face a um determinado referencial, conferindo um valor legal ao resultado (créditos, diplomas, certificados) e atribuindo legitimidade.

Mas, experiência e aprendizagem não são sinónimos. Não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial. A experiência é a base e a condição para a aprendizagem e para que seja formadora ela tem de ser refletida e reconstruída. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a identidade da pessoa e para a sua relação com o mundo. O processo de reconhecimento, se for sentido como gratificante, reforça a autoestima e a autoimagem e, a tomada de consciência dos processos de transformação, fortalecendo a sua autonomia e emancipação. O princípio subjacente a estas práticas é o da valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências).

Neste contexto, em 2008, foi aprovado o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida, referência de níveis de qualificação definidos a partir de competências/ resultados de aprendizagem. A partir desta matriz, os Estados-Membros deveriam trabalhar no sentido de estabelecerem os seus próprios sistemas nacionais de qualificação com níveis de aprendizagem medidos em termos de competências/resultados da aprendizagem e equivalentes aos de todos os outros países europeus, tornando-se as qualificações mais comparáveis e fáceis de perceber

por parte de todos os intervenientes no processo (empregadores, estabelecimentos de ensino, trabalhadores e aprendentes).

A validação de aprendizagens não formais e informais faz parte da estratégia dos Estados membros da União Europeia para se atingir um crescimento sustentável e inclusivo e, por isso, deve *assegurar a aquisição das competências-chave de que cada indivíduo precisa para ter sucesso numa economia baseada no conhecimento, nomeadamente em termos de empregabilidade, e na aprendizagem ou competências de TIC (…) todos os setores tomem em conta a aprendizagem realizada em contextos informais e não formais* (CE, 2010:22). Em 2012, a Comissão Europeia emitiu a Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem não Formal e Informal em que estabelece um conjunto de iniciativas que convida os Estados-membros a subscrever, evidenciando a preocupação permanente com a situação dos sistemas europeus de validação.

De forma a suprimir a lacuna de competências em grupos menos favorecidos ou em desvantagem, há que reconhecer e validar competências, o que inclui a validação de aprendizagens não formais e informais porque, de facto, *By making the recognition of non-formal and informal learning an integrated dimension in the national education system, waste of learning and competences could possibly be converted into visible and usable competences* (CE, 2014:38). Na base desta questão também se encontram motivos económicos, uma avaliação das competências necessárias do mercado de trabalho ou ainda garantias de empregabilidade - *ensure the recognition by educators of non-formal and informal learning outcomes, for employability purposes but also for further learning. The validation of non-formal and informal learning outcomes would in particular enhance the employability of low-qualified people who have non certified (soft) skills and competences required by employers* (CE, 2014: 11).

De acordo com a Comissão Europeia no âmbito do Fórum *European Education, Training and Youth,* realizado em 2014, a eliminação de *skills gap*, é possível, através do sistema de validação da aprendizagem não formal e informal, e ter como expectativas:

- Promover a igualdade de oportunidades para os indivíduos alcançarem o reconhecimento das suas habilidades e competências, independentemente do local onde foram adquiridas;
- Apoiar os grupos em risco como os imigrantes e refugiados, desempregados e trabalhadores seniores;

- Apoiar a aprendizagem ao longo da vida ao tornar possível o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida;
- Atingir a coesão com os outros países da União Europeia;
- Atingir as necessidades empresariais em relação à escassez de competências ou cumprir com regulamentos em relação às qualificações profissionais;
- Apoiar a resposta às alterações demográficas;
- Combater o *deficit* de qualificações;

Na União Europeia cerca de 75 milhões de pessoas possuem níveis baixos de qualificações ou não possuem qualificações, o que as torna três vezes mais suscetíveis ao desemprego do que as pessoas com elevados níveis de qualificações. Para as ajudar a desenvolver as competências de que necessitam, bem como para auxiliá-las na procura de um emprego, a União Europeia criou uma agência específica. O Cedefop ou Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional tem como missão apoiar as políticas da União Europeia em matéria de ensino e formação profissional e ajudar os países da União Europeia a pô-las em prática. Por isso, compete a esta entidade trabalhar de perto com a Comunidade Europeia, com os países da União Europeia, com os empregadores e com os sindicatos, bem como com investigadores e profissionais da área do Ensino e Formação Profissional. Entre os temas desenvolvidos, encontram-se o **desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida**, e, com este intuito, acompanha e analisa as tendências e a evolução das políticas relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida, dá aos decisores políticos dados e análises e oferece oportunidades para partilha de conhecimentos e intercâmbio de boas práticas nos domínios do ensino e da formação e a **identificação das necessidades de competências,** sendo que para cumprir este tema analisa possíveis desequilíbrios do mercado de trabalho da União Europeia, investiga as necessidades de competências em determinados setores e procura uma abordagem comum da União Europeia para acompanhar as necessidades de competências em mudança. No âmbito do trabalho desenvolvido, a CEDEFOP emitiu o documento *European Guidelines for validating non-formal and informal learning* que apresenta as conclusões de mais de dois anos de troca de experiências intensivas no âmbito da validação de aprendizagem não formal e informal e envolveu representantes de mais

de vinte países europeus. A sua publicação sublinha que a validação de aprendizagem não formal e informal é fortemente vista como um meio para melhorar a aprendizagem ao longo da vida e enfatiza que cada vez *More European countries are emphasizing the importance of making visible and valuing learning that takes place outsider formal education and training institutions, for example at work, in leisure time activities and at home* (Cedefop, 2009:7).

3.6. Síntese

No século XXI, o paradigma da aprendizagem tem sido imensamente debatido. Tendo como princípio básico o facto de se tratar de um direito humano, consagrado no artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) e no artigo 73º da *Constituição da República Portuguesa* (PORTUGAL, 2005), é também verdade que a aprendizagem é inerente à condição humana. A partir do momento em que nasce, o ser humano está em constante aprendizagem. É, através do conhecimento, experiência, aptidões e habilidades adquiridas que evolui ao longo da sua trajetória de vida. Esta evolução permite a sua integração na sociedade e possibilita-lhe acrescentar valor à comunidade em que se insere. A aprendizagem é um veículo poderoso, possibilitador de um aperfeiçoamento contínuo (*Bildung*). Neste sentido, a aprendizagem enquanto projeto de vida é alcançável por via de três processos distintos: formal, não formal e informal. Ao serem assumidos como sendo vitais nas sociedades do presente e do futuro, a Comunidade Europeia publica o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida,* descrevendo a sua génese e enfatizando a sua relevância. Em conjunto, as distintas tipologias de aprendizagem funcionam como um instrumento de *Empowerment.*

Nesta conjuntura, o sujeito aprendente adulto tem sido uma aposta na oferta de oportunidades de aprendizagem não formal, referenciando-se outros subgrupos tais como, adultos emigrantes, adultos pouco qualificados, adultos com necessidades especiais, adultos privados da vida social, adultos sem acesso ao sistema educacional, adultos desempregados e adultos sem perceção da importância da aprendizagem. Ao realizarem aprendizagens em contexto não formal, para além da disseminação de conhecimento, valorizam-se a si próprios, aos outros e ao mundo. Esta modificação causa impacto e gera uma sociedade mais justa, mais coesa e muito mais equilibrada.

A aprendizagem não formal conduz à aquisição de competências e no século XXI estas são essenciais para fazer face às constantes mudanças na sociedade. Está instalada a necessidade de adaptação constante e contínua. Todavia, nem todos têm acesso a estas oportunidades e, consequentemente, à aquisição de conhecimento e de competências. Os grupos mais vulneráveis deverão ser incluídos. Há que encetar esforços nesse sentido, para que não sejam marginalizados. A estratégia incide na responsabilização de toda a sociedade. Há que envolver diferentes segmentos da comunidade, instituir parcerias, promover uma base de cooperação, elaborar estratégias. A igualdade de oportunidades deve ser uma meta a atingir. Uma das formas de cumprir este objetivo consiste no reconhecimento e na validação da aprendizagem não formal, uma vez que permite tornar visível as competências adquiridas e, de acordo com a União Europeia, os saberes adquiridos fora do sistema de educação formal têm, um valor pessoal, profissional, social e económico, representando uma elevada fonte de riqueza para a sociedade.

O processo de aprendizagem contínua, ao longo do ciclo de vida das pessoas, constitui um requisito fundamental para manter e desenvolver competências.

INE (2013:31)

4. Portugal e a Europa sob observação: os dados do EUROSTAT e da OCDE

Este capítulo aborda a participação dos adultos em atividades de aprendizagem não formal em Portugal e em contexto Europeu, assim como a perspetiva da Comunidade Europeia relativamente ao estado da educação, formação e aprendizagem no país e na Europa. Para alcançar estes objetivos apresenta-se, na primeira parte, os resultados do *Inquérito à Educação e Formação de Adultos*, com comparação de dados entre as edições de 2007 e 2011 e, na segunda parte, resumem-se os pontos principais do documento *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities e do Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal* (2015). Procede-se à identificação do perfil dos portugueses em idade adulta que participam em atividades de aprendizagem não formal, obtém-se um olhar crítico sobre a situação de Portugal em matéria de educação e aprendizagem e indicam-se quais as medidas propostas pela Comunidade Europeia cuja implementação pode alterar positivamente os resultados a alcançar nesta matéria. Esta abordagem permite uma autenticidade na compreensão do estado da Europa e Portugal em matéria de aprendizagem, educação e formação.

4.1. Aprendizagem não formal na Europa e em Portugal

4.1.1. Organização, objetivos e conceitos

O Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) realizado em 2011, nos vários países que integram a União Europeia (UE), da responsabilidade em Portugal do Instituto Nacional de Estatística (INE), desenrolou-se sob as orientações metodológicas e de conteúdo do EUROSTAT e surgiu da *necessidade de monitorizar o alcance do objetivo estratégico central que é a aprendizagem ao longo da vida, inicialmente definido na Estratégia de Lisboa, e confirmado na Estratégia Europa 2020,*

a qual, no âmbito da Agenda para novas competências e empregos requer mais informação (INE, 2013:29). As prioridades definidas pela Comissão Europeia para o ano de 2020, adotadas pelo Conselho Europeu em junho de 2010, consistem na redução do abandono precoce da educação e da formação e no aumento da proporção de pessoas com ensino superior. Importa relembrar que o objetivo primordial da comunidade europeia passa por tornar a Europa numa economia inteligente, sustentável e inclusiva, capaz de obter níveis elevados de emprego, de produtividade e de coesão social.

No IEFA, de 2011, foi inquirida a população com idade entre 18 e 69 anos sobre questões relativas à participação em atividades de aprendizagem intencional desenvolvidas em contextos formais, não formais ou informais, com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos e aptidões, no quadro de uma perspetiva pessoal, profissional, cívica e/ou social. Os dados são, no entanto, apresentados em comparação com os resultados da edição de 2007 na faixa etária dos 18 aos 64 anos. O presente trabalho explora, unicamente, os grupos de pessoas que participaram em atividades de aprendizagem não formal, pois é sobre este tema que segue a investigação e se desenvolve o estudo. Este conceito de aprendizagem foi definido no IEFA (2011) enquanto formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é, normalmente, reconhecida pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação. Abrange atividades de aprendizagem monitorizadas presencialmente ou à distância, por um/a professor/a, monitor/a, congressista, orientador/a ou equivalente, desenvolvidas no emprego ou nos tempos livres, para melhorar conhecimentos ou competências, qualquer que seja a motivação, profissional ou pessoal. São consideradas atividades de aprendizagem não formal os cursos, acompanhamento em contexto profissional, aulas privadas ou particulares e *workshops* ou seminários (INE, 2013:33).

4.1.2. Participação na Europa

Ainda relativamente ao ano de 2011, verifica-se que são poucos os países que apresentam taxas de participação em aprendizagem não formal acima dos 50%, sendo apenas o Luxemburgo, a Suécia, a Holanda e a Dinamarca que registam tais valores. No extremo oposto, com uma taxa de participação inferior a 10%, encontram-se a Grécia e a Roménia. Estas disparidades evidenciam, de forma muito clara, as

desigualdades sociais nestes países no que se refere à participação dos adultos em aprendizagem não formal como forma de melhorar e aperfeiçoar competências ao longo da vida.

Especificamente sobre Portugal, realça-se a ocupação da 10ª posição com um aumento considerável face a 2007. Neste ano, apenas 22,5% dos inquiridos tinha participado em aprendizagem não formal, aumentando a taxa de participação em 2011 para os 39,6%, revelando uma maior dinâmica social da população adulta no envolvimento em ações de aprendizagem. De todos os países europeus, apenas a Hungria se destaca com um aumento superior ao de Portugal no mesmo intervalo de tempo.

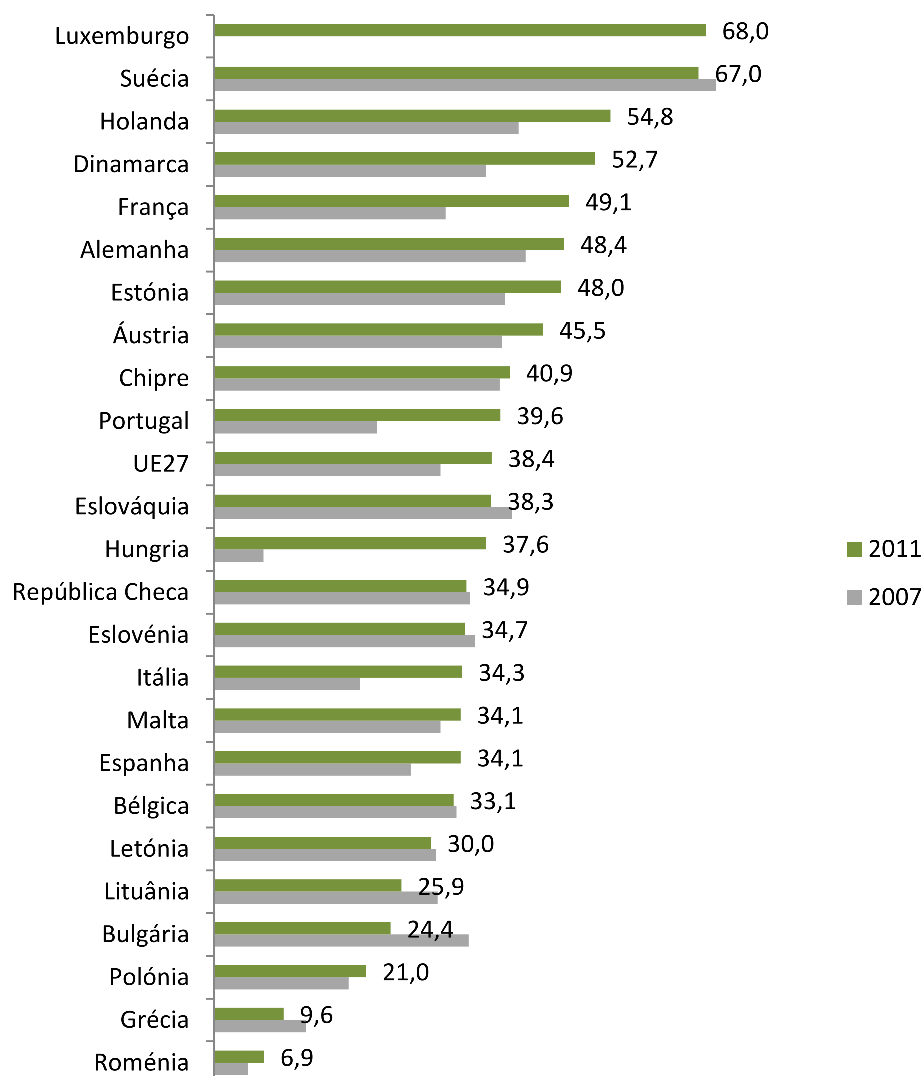


Gráfico 14: Participação Europeia em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

Os países encontram-se ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2011, sendo que o Reino Unido e a Finlândia não estão representados, uma vez que só apresentaram dados para 2007.

4.1.3. Aprendizagem Não Formal em Portugal

Relativamente à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por sexo, verifica-se um acréscimo exponencial em ambos os sexos, demonstrativo de um maior envolvimento em atividades de aprendizagem não formal. Em 2011, os dados apresentam uma participação ligeiramente superior no sexo feminino. Todavia, encontram-se no mesmo patamar percentual (40%), apontando para uma participação em igualdade de género no que respeita a novas aprendizagens.



Gráfico 15: Sexo dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

Quanto à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por grupo etário, regista-se um aumento em todas as faixas etárias. Em 2011, verifica-se que à medida que a idade dos inquiridos aumenta, menor é a participação neste género de atividades, incindindo no grupo de pessoas mais jovens (dos 18 aos 24 anos) a taxa de participação mais elevada. Note-se que em 2007, a taxa mais alta de participação correspondia ao grupo de pessoas com idade entre os 25 e os 34 anos, idade em que a população é mais ativa. No entanto, em quatro anos o maior investimento em atividades de aprendizagem não formal ocorreu na faixa etária dos 18 aos 24 anos, reforçando a ideia que este grupo (estudantes) procura complementar

conhecimentos e alargar competências para além das adquiridas na aprendizagem formal.

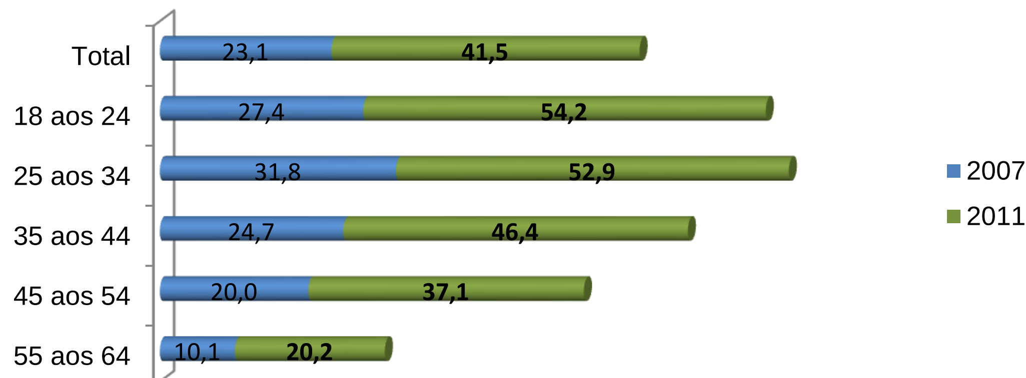


Gráfico 16: Faixas etárias dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

No que concerne à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por nível de escolaridade completo, nota-se a ocorrência de um acréscimo de participação em todos os níveis de escolaridade representados. A população com o ensino secundário foi quem, no entanto, mais aumentou o investimento em atividades de aprendizagem não formal nos quatro anos considerados. De realçar a disparidade bem visível da taxa de participação entre quem tem escolaridade completa e quem ainda não tem. A participação em atividades de aprendizagem não formal é fortemente marcada pelo nível de escolaridade completo da população.

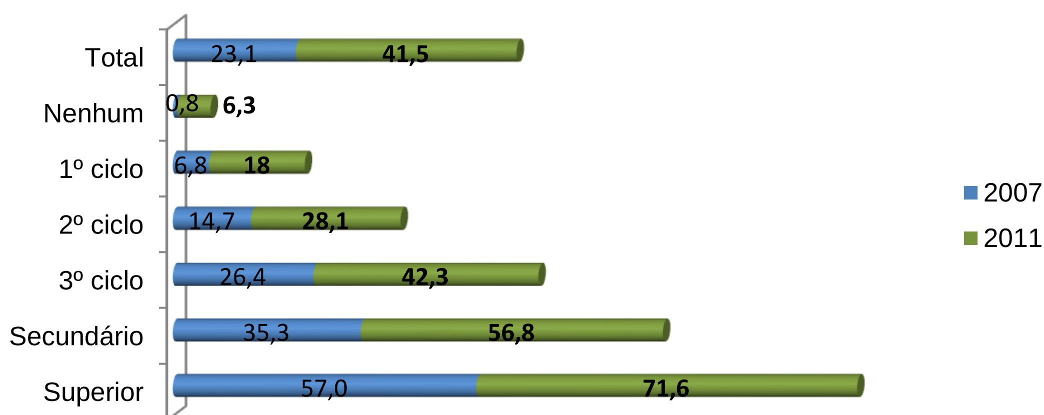


Gráfico 17: Nível de escolaridade dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011

No que se refere à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por local de residência, verifica-se o seu aumento generalizado em todas as regiões, destacando-se, no entanto, um investimento acrescido na Região Autónoma da Madeira, no período de 2007 a 2011.

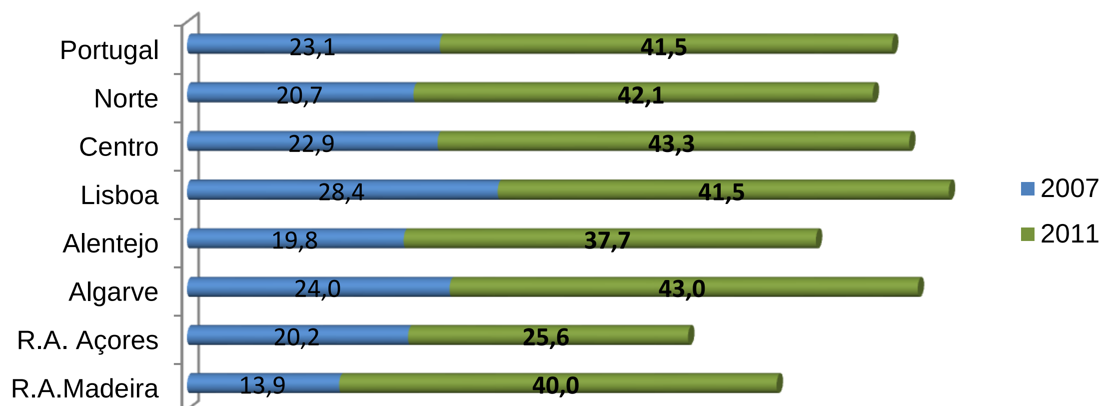


Gráfico 18: Local de residência dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

Quanto à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por condição perante o trabalho, salienta-se o facto de os estudantes complementarem a sua educação formal com atividades de carácter não formal. No período em análise, a proporção de participantes quase duplicou, passando de 30,5 % para 57,6%.

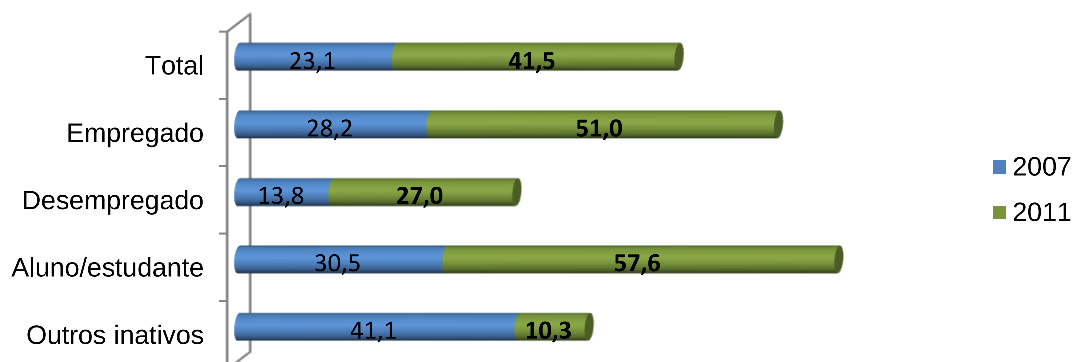


Gráfico 19: Condição perante o trabalho dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

Relativamente à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por profissão, destaca-se o aumento de participação em todas as atividades consideradas. Isto significa, que no seu conjunto, esta população considera relevante a aquisição de competências por via da aprendizagem não formal como forma de complementar a aquisição de conhecimentos. Foram, no entanto, os grupos com mais qualificações (Especialistas das atividades intelectuais e científicas e os Técnicos e profissionais de nível intermédio) quem mais investiu, registando em 2011 taxas de participação acima dos 60%. Apesar destes terem tido uma maior participação, foi nas profissões menos qualificadas que se registaram maiores acréscimos.



Gráfico 20: Profissão dos participantes em atividades de aprendizagem não formal (EUROSTAT, 2011)

No que respeita à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por nível de escolaridade completo do pai (quando a/o própria/o era jovem-adolescente) e por nível de escolaridade completo da mãe (quando a/o própria/o era jovem- adolescente), os dados traduzem o aumento do investimento das pessoas em aprendizagem não formal e refletem o investimento no capital humano das gerações mais jovens face aos seus progenitores (INE, 2013:39). De facto, o nível de

escolaridade dos pais desempenha uma forte influência na participação e seleção de percursos diferenciados em termos de aprendizagem ao longo da vida e esta situação já se verificava em 2007. Os dados comprovam, sem dúvida alguma, que existe uma transmissão intergeracional da aprendizagem, na medida em que os níveis de educação são equivalentes entre pais e filhos, nomeadamente no ensino secundário e superior. No entanto, importa realçar o acréscimo de participação em aprendizagem não formal nos inquiridos cujos pais tinham o ensino básico, o que demonstra o incentivo por parte dos progenitores na capacitação e desenvolvimento de conhecimentos e competências na geração seguinte.

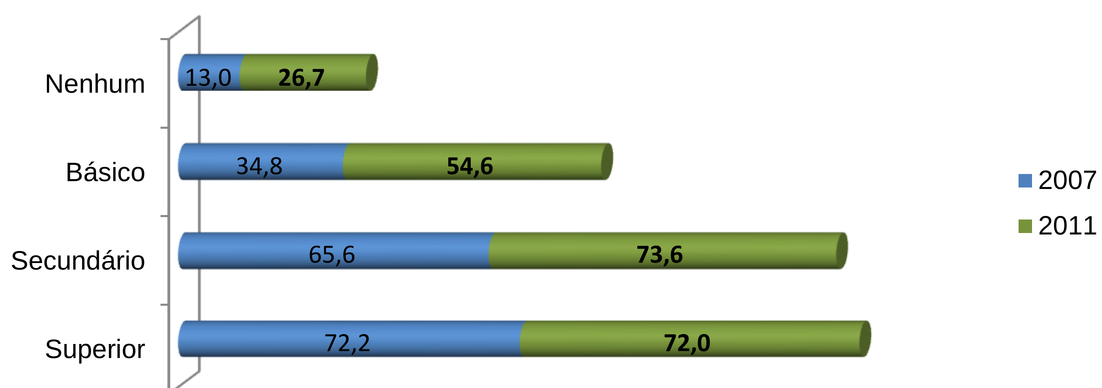


Gráfico 21: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por nível de escolaridade completo do pai (EUROSTAT, 2011)

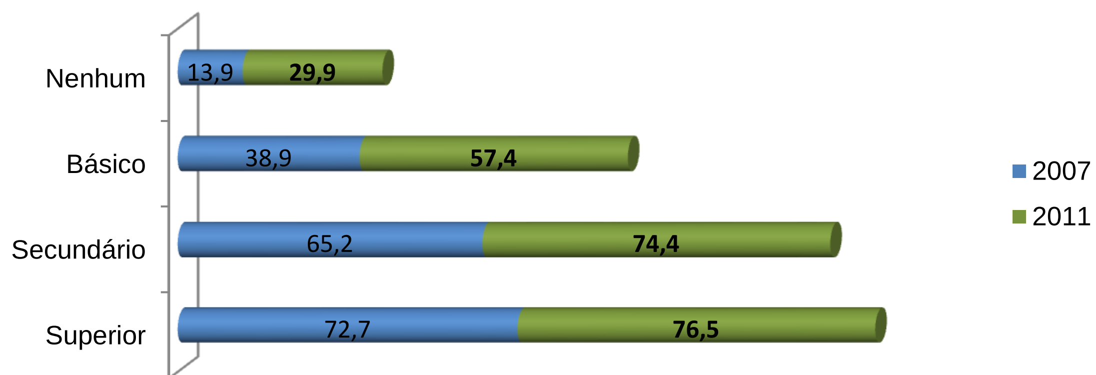


Gráfico 22: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por nível de escolaridade completo da mãe (EUROSTAT, 2011)

No que concerne à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por conhecimento de línguas para além da materna, confirma-se que o conhecimento de línguas para além da língua materna propicia a participação em atividades de aprendizagem não formal. Isto acontece, porque o domínio de competências linguísticas consiste num fator importante no mercado de trabalho hoje em dia e a competição é uma realidade nas mais variadas áreas profissionais.

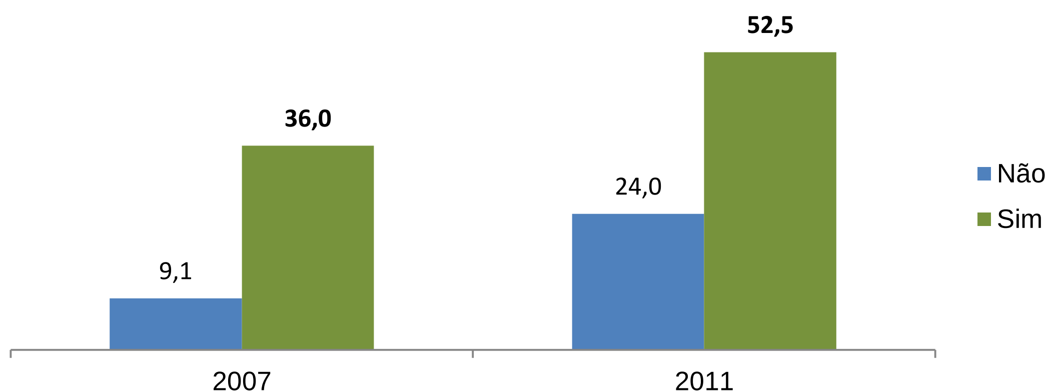


Gráfico 23: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por conhecimento de línguas estrangeiras (EUROSTAT, 2011)

No que se refere à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal por leitura de livros como atividade de lazer, os dados indicaram que as pessoas que têm a leitura de livros como atividade de lazer têm, efetivamente, uma maior participação em atividades de aprendizagem não formal, demonstrando um maior interesse e envolvimento neste género de atividades. De realçar, no entanto, que o aumento na participação em aprendizagem não formal entre 2007 e 2011 é muito próximo entre o grupo de leitoras/es e não leitoras/es.

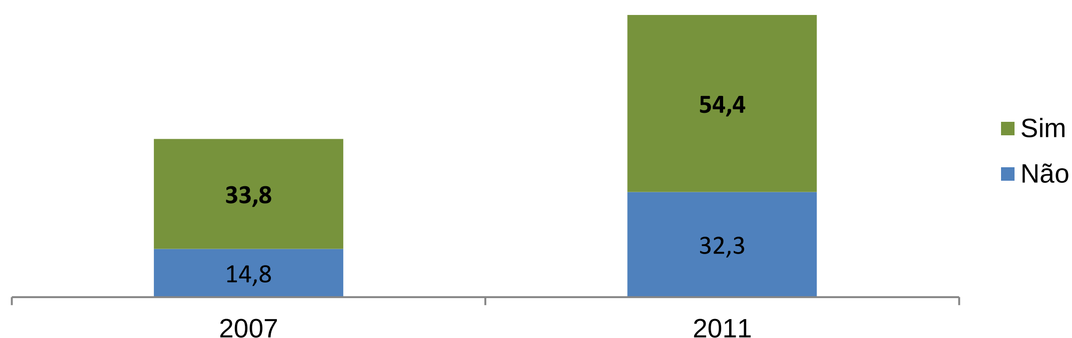


Gráfico 24: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por leitura de livros como atividade de lazer (EUROSTAT, 2011)

Relativamente à percentagem de participação das pessoas em aprendizagem não formal, por frequência de leitura de jornais, é evidente a diferenciação entre quem tem a prática de leitura de jornais e quem não a tem. Em 2011, o grupo de pessoas que tinha o hábito de ler jornais numa base diária apresentou uma taxa de participação muito superior a quem nunca leu jornais ou a quem lia menos de uma vez por mês.

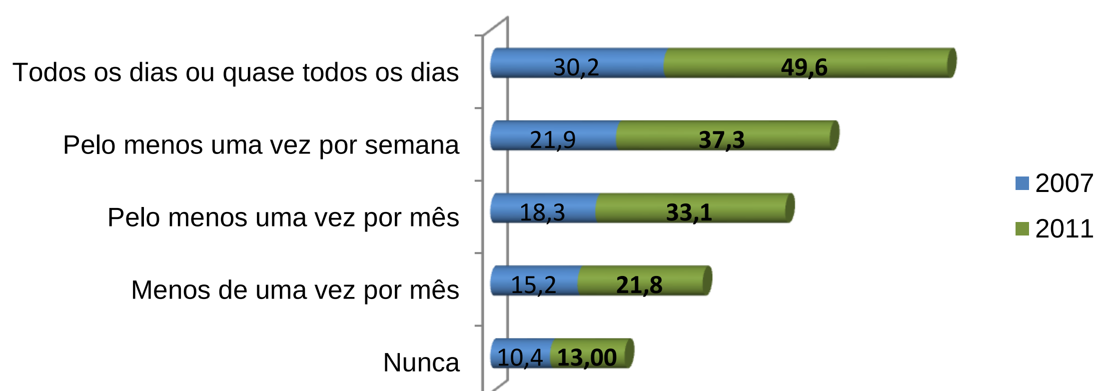


Gráfico 25: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por frequência de leitura de jornais (EUROSTAT, 2011)

No que diz respeito à percentagem de distribuição das atividades de aprendizagem não formal por áreas de educação e formação, verificou-se um maior acréscimo nas ciências sociais, no comércio e direito (24,8%) e nos serviços (22,7%) que englobam em conjunto aproximadamente metade das atividades analisadas.

O motivo principal para as pessoas terem participado nestas ações foi de ordem profissional. No entanto, também existiram outros, nomeadamente a aquisição de conhecimentos e competências para o dia-a-dia (21,1%), o desenvolvimento de conhecimentos e competências numa temática de interesse (20,4%), a melhoria do trabalho e/ou das perspetivas de carreira (16,6%) e a obtenção de um certificado (12,3%). Os impactos esperados da aprendizagem não formal, para além da satisfação global, estavam sobretudo relacionados com a melhoria do desempenho profissional e a possibilidade de assumirem novas responsabilidades no trabalho.

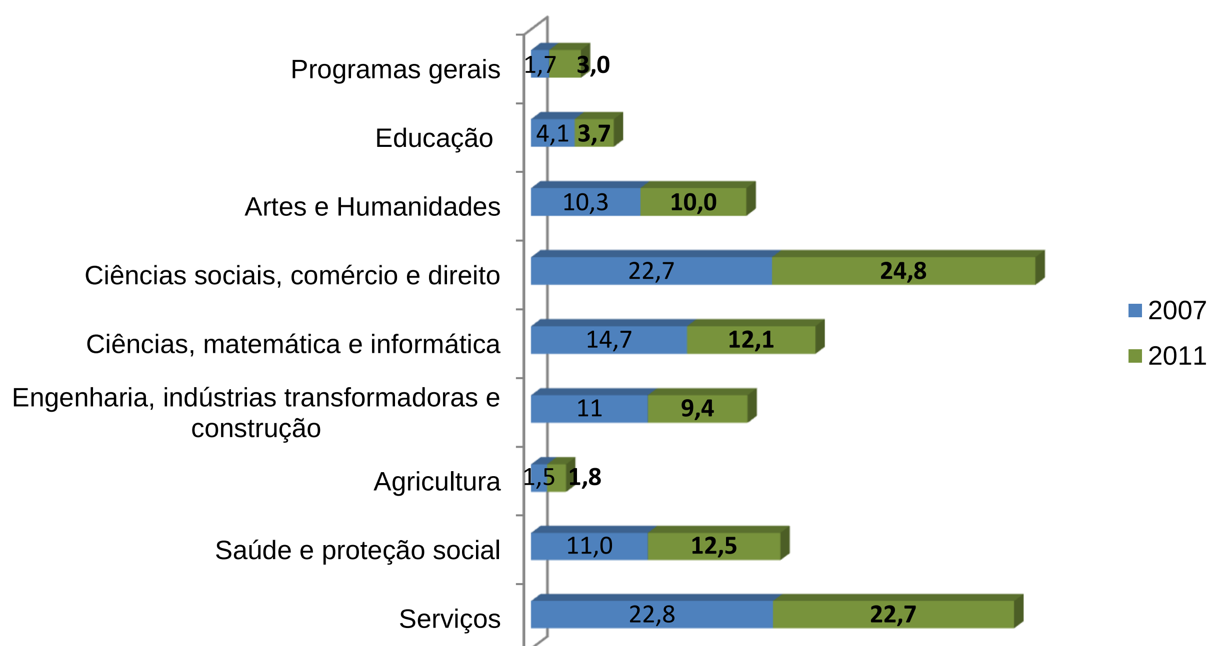


Gráfico 26: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por áreas de educação e formação (EUROSTAT, 2011)

4.1.4. Síntese

A análise dos documentos expostos nos primeiros capítulos deste trabalho, permite afirmar que a aprendizagem não formal atua, não só, ao nível do desenvolvimento de competências reconhecidas e valorizadas na sociedade e que a aprendizagem formal pode não abranger e promover, mas proporciona, também, oportunidades enriquecedoras de aprendizagem para as pessoas mais desfavorecidas ou sem acesso ao sistema de educação formal. No entanto, transparece nos dados analisados uma preocupação para a investigadora Isabel Mendes. A participação em aprendizagem não formal está claramente ligada aos interesses económicos e profissionais e motivos como a aquisição de conhecimentos e competências para o dia-a-dia ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências numa temática de interesse apresentam percentagens inferiores. Portanto, a aquisição de competências que potenciem uma maior interação e intervenção na sociedade são deixadas para segundo plano. A inexistência de uma prática impulsionadora de *empowerment* impossibilita o conhecimento alargado e diversificado, torna as pessoas menos aptas e com menos poder de intervir na sociedade nas mais diversas valências, tais como na vida politica, na saúde, na educação, etc.

Todavia, o IEFA (2011) confirma a validação e o reconhecimento da aprendizagem não formal por parte da população como instrumento de otimização de conhecimentos e competências. Sem dúvida que se trata de uma prática habitual e continuada no século XXI. No entanto, ao olhar atentamente estes mesmos dados, os resultados traduzem, ainda, uma outra realidade, isto é, são as pessoas mais escolarizadas, empregadas e com categoria profissional mais qualificada, com níveis de conhecimento de línguas estrangeiras e com hábitos de leitura de livros e de jornais que, na realidade, mais participam em atividades de aprendizagem não formal. E é, igualmente, o grupo de pessoas com um nível elevado de qualificações que de 2007 a 2011 apresenta um acréscimo na taxa de participação neste género de atividades.

Na verdade, apesar de existir um acréscimo de interesse em atividades de aprendizagem não formal pelo grupo de pessoas menos qualificadas e menos escolarizadas, este não atinge o patamar que seria de esperar e a taxa de participação em aprendizagem não formal fica aquém dos objetivos e resultados esperados para uma parte significativa da população em Portugal. Seria expectável que a aprendizagem não formal operasse de forma mais profunda junto das pessoas que mais necessitam deste género de aprendizagem e que, desta forma, produzisse

alterações nas discrepâncias sociais existentes dando origem a uma aproximação dos níveis de competências, aptidões e habilitações da população adulta portuguesa.

Face a este paradigma e, procurando eliminar os obstáculos que produz no desenvolvimento económico do país, a Comunidade Europeia questiona-se sobre como poderá a situação ser invertida.

Skills have become the key drivers of individual well-being and economic success in the 21st century.

OCDE (2015:17)

4.2. Adultos pouco qualificados e participação em atividades de aprendizagem

O documento *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (Comissão Europeia, 2015) apresenta um retrato do estado da educação e da formação de adultos na Europa. Este relatório concentra a sua atenção nas políticas e nas medidas destinadas a garantir que os adultos cujas competências e qualificações não correspondem inteiramente às exigências atuais do mercado de trabalho e da sociedade consigam obter pleno acesso às oportunidades de aprendizagem. Este documento tem por base os dados reunidos em 2014 pela Rede Eurydice[1] e dados estatísticos provenientes de inquéritos internacionais e resultados de um conjunto de projetos de investigação. Destaca-se o facto do nível de escolaridade ser apresentado enquanto indicador do nível de conhecimentos e competências da população europeia e, consequentemente, da economia europeia, logo indicador do capital humano numa sociedade. No entanto, as estatísticas apontam para o facto de 1 em cada 4 adultos com idade entre os 25 e os 64 anos não ter aprendizagem formal para além do 3º ciclo do ensino básico, equivalendo a 70 milhões de pessoas e outros 20 milhões terem apenas o 1º e o 2º ciclos do ensino básico.

Não obstante os dados estatísticos relativos ao nível de escolaridade apresentados, a Comissão Europeia afirma que este indicador nem sempre é válido na medição das competências dos indivíduos, uma vez que as competências adquiridas no contexto do sistema educativo, aprendizagem formal, podem tornar-se obsoletas se não forem atualizadas. Por outro lado, indivíduos com um nível baixo de aprendizagem formal podem adquirir uma diversidade de competências através das suas experiências de vida e de trabalho. Recentemente, Brugia (2017) na Conferência levada a cabo no âmbito do Observatório do Mercado de Trabalho, afirmou que é demasiado simplista focar a análise sobre os adultos pouco qualificados unicamente a pessoas com pouca

---

[1] Rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior. [Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência. [Consult. 24 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/].

escolaridade, uma vez que ser-se pouco qualificado também pode resultar de outras situações, tais como, desemprego de longa duração, independentemente do nível de qualificação adquirido, possuir competências que se tornam obsoletas, permanecer encruzilhado em empregos com os quais não há compatibilidade e ainda por fatores socio económicos, como por exemplo, imigração e questões de género. Por isso, defende que ninguém deve ser deixado para trás e defende o empoderamento das pessoas como forma de cada um fazer o melhor possível com o seu potencial. Foi para se debruçar sobre esta matéria que a OCDE lançou o programa *Avaliação Internacional das Competências dos Adultos - PIAAC* (OCDE, 2008). No entanto, e com bastante pesar para a investigadora, Portugal, que se encontrava no primeiro ciclo do Inquérito sobre Competências de Adultos (2008-2013), saiu do estudo em 2011 e como tal não existe um relatório de resultados que, com certeza, iria ser revelador de dados importantes para a análise da matéria nesta dissertação.

O documento *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (Comissão Europeia, 2015) dá conta da participação em menor número em atividades de aprendizagem ao longo da vida dos adultos que detêm qualificação reduzida ou nula, adultos com empregos que exigem baixas qualificações, desempregados e economicamente inativos, idosos e adultos menos qualificados. Este cenário é semelhante ao apurado na análise ao Inquérito à Educação e Formação de Adultos em Portugal (2011), na medida em que são as pessoas com as referidas características que menos participam em aprendizagem não formal, sendo esta um instrumento primordial de aprendizagem ao longo da vida. Estes resultados, importa sublinhar esta questão, são reveladores do facto de serem os adultos com maior necessidade de aprendizagem ao longo da vida que menos acedem às oportunidades de aprendizagem, educação e formação. Inquirindo sobre o porquê da menor participação dos adultos na aprendizagem são apontados vários obstáculos, designadamente: limitação de tempo por responsabilidades familiares ou horários de trabalho, constrangimentos financeiros, falta de qualificações adequadas para o ingresso ou a conciliação entre a formação e o horário de trabalho. Face a este paradigma, a Comissão Europeia considera que um dos principais desafios para a Europa consiste na sensibilização da população adulta para os benefícios da aprendizagem ao longo da vida, já que cerca de 80% de adultos não participantes em atividades de educação e formação também manifesta desinteresse por um possível envolvimento em atividades de aprendizagem. Em quase todos os países esta falta de interesse é mais percetível entre os adultos com um nível de escolaridade inferior ao ensino superior e também são estes que menos procuram informações sobre

oportunidades de aprendizagem. Naturalmente, a OCDE encara a inexistência de uma prática de aprendizagem ao longo da vida para a maioria dos europeus como um entrave ao crescimento económico, uma vez que tal só é possível pela existência de conhecimento e de inovação. Segundo esta entidade é imprescindível, para que tal suceda, que *os jovens e adultos pouco qualificados desempregados [confiem] no ensino e na formação para aumentar as suas hipóteses no mercado de trabalho. Não investir nas suas competências reduz as possibilidades de encontrar trabalho e limita o potencial da Europa para gerar crescimento e emprego* (CE,2015:13). Este documento defende, em síntese, a existência de um caminho para o sucesso que encerra a aprendizagem, as competências e o crescimento económico.

O *Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015) defende que, para Portugal alcançar este caminho de sucesso com êxito, há necessidade de melhorar o nível de ensino como instrumento propiciador de benefícios a longo prazo para o país e fonte geradora de crescimento e emprego na União Europeia. A OCDE (2015) definiu competências enquanto conjunto de conhecimento, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que permitem ao indivíduo executar com sucesso e de forma consistente uma atividade ou tarefa e que pode ser construída sobre e alargada através da aprendizagem. Desta forma, a soma de todas as competências disponíveis para a economia numa determinada altura forma o capital humano de um país. Mais uma vez, são valores económicos que estão na base do princípio que faz com que a Estratégia de Competências da OCDE altere o foco de uma aprendizagem formal e formativa (ou qualificação e diplomas obtidos) para uma perspetiva mais ampla que inclui as competências que as pessoas adquirem, usam e mantêm – e que também perdem - durante o percurso de uma vida inteira (OCDE, 2015: p.21).

Apresentado no dia 1 de abril de 2015, no Centro Cultural de Belém, este relatório expõe um diagnóstico dos desafios em matéria de competências que Portugal enfrenta e fornece uma base sólida para a identificação de possíveis medidas para o reforço do desenvolvimento, ativação e utilização de competências em Portugal. Resultante do projeto *Desenvolvimento de uma estratégia de competências eficaz para Portugal,* envolveu a participação do Ministro da Educação e Ciência, do Ministro da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e do Ministro-Adjunto e do Desenvolvimento Regional, com coordenação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e conjugou-se da colaboração, ao longo de 2014,

de *stakeholders* de diferentes organismos e entidades, que participaram em *workshops*, de âmbito nacional e regional.

Neste relatório, Portugal é apontado como tendo 62% de cidadãos com idade compreendida entre os 25 e os 64 anos que não concluiu o ensino secundário, o que leva a OCDE a exortar ao país um aumento e melhoria da oferta educativa e formativa para os adultos. Esta medida permitirá incrementar a empregabilidade, aumentar a produtividade e desenvolver a capacidade de adaptação a ambientes de trabalho e de mercado em constante mutação. Refere a Organização que uma das formas de promover esse aumento e melhoria consiste em atribuir incentivos aos empregadores, para se comprometerem e envolverem no desenvolvimento de competências, fazendo da aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos e não apenas uma solução de recurso para quem se encontra em situação de desemprego. No entanto, sublinha-se no diagnóstico que o maior desafio que se coloca a Portugal é o da criação de emprego. Assinala a OCDE que o país tem a quarta maior taxa de desemprego jovem dos estados-membro e que uma grande parte dos jovens não estuda, nem trabalha, encontrando-se, por isso, socialmente pouco incluídos, tendo efeitos muito negativos nos indivíduos em causa, mas também na sociedade no seu todo.

O relatório de diagnóstico identifica 12 desafios que Portugal enfrenta em matéria de competências, descritos dentro de cada um dos principais pilares da Estratégia de Competências da OCDE e formulados como resultados a alcançar, de acordo com a tabela 1.

Pilar 1 – Desenvolvimento das competências relevantes desde a infância até à idade adulta	Pilar 2 – Ativação da oferta de competências no mercado de trabalho	Pilar 3 – Utilização eficaz das competências na economia e na sociedade	Condições que permitem o fortalecimento do sistema de competências de Portugal
1.Melhoria da qualidade e da equidade da educação	4.Reducação da taxa de desemprego jovem e dos jovens que não estão nem a trabalhar nem integrados no sistema educativo e formativo	7.Promoção do empreendedorismo	10.Financiamento de um sistema de competências mais equitativo e eficaz
2.Reforço da resposta da EFP às exigências do mercado de trabalho	5.Aumento da reintegração no mercado de trabalho dos desempregados de longa duração	8.Estímulo à inovação e à criação de empregos altamente qualificados	11.Ajustamento dos poderes de decisão para satisfazer as necessidades locais
3.Centralização da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida nos cidadãos pouco qualificados	6.Redução dos obstáculos ao emprego	9.Atribuição de incentivos aos empregadores para se envolverem no desenvolvimento de competências, especialmente as PME´s	12.Capacitação e parcerias para uma política de competências baseada em dados comprovados

Tabela 3: Identificação dos 12 desafios que Portugal enfrenta em matéria de desenvolvimento de competências (OCDE, 2015)

Relativamente à tabela apresentada e, no âmbito da matéria em estudo neste trabalho, serão abordados os três primeiros desafios que se centram na educação e aprendizagem ao longo da vida e o décimo desafio que se correlaciona, pelo seu tema, com os primeiros. Os restantes desafios abordam objetivos a atingir que pedem medidas suplementares de ordem política e económica e que não são alvo de discussão nesta dissertação.

No âmbito do *Desenvolvimento das competências relevantes desde a infância até à idade adulta*, o primeiro ponto abordado diz respeito à **melhoria da qualidade e da equidade da educação** no qual subsiste a ideia *that personal or social circumstances, such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational (fairness) and that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion)* (OCDE, 2015:31).

Sobre esta matéria, Portugal é um dos países da OCDE onde a origem socioeconómica dos alunos tem um impacto significativo na atuação do estudante português, encontrando-se acima da média face aos países da Comunidade Europeia, mais precisamente *on average, 15% for OECD countries and 20% for Portugal" (OECD, 2013c) […] the relationship between performance and socio-economic status is significantly above the OECD average (OECD, 2014)* (OECD, 2015:33). Portugal

apresenta, ainda, um registo muito elevado na taxa de abandono escolar precoce: *early school leavers are individuals who have not successfully completed upper secondary education and who, as a result, tend to possess relatively low skills* (OECD, 2015:3) e uma taxa de retenção escolar mais elevada do que a média da OCDE.

Portugal deve procurar atingir um sistema de ensino com um elevado nível de desempenho que deverá ter, ao mesmo tempo, elevada qualidade e equidade; Só assim poderá colaborar para uma força laboral mais competente, produtiva e flexível, bem como mais participativa no mercado de trabalho e que contribua para a criação de emprego e inovação. É neste sentido que, para fortalecer o sistema de competências, deverá **financiar um sistema de competências mais equitativo e eficaz,** como referido no desafio 10. De acordo com o levantamento efetuado neste documento, são canalizados mais recursos orçamentais para os idosos e pensões do que para os jovens e a educação. Dados os sucessivos cortes no orçamento da educação, nos últimos anos, a OCDE declara que é imperativo garantir que os escassos recursos sejam gastos de modo eficaz e equitativo. Portugal deverá aumentar as competências de todos os cidadãos, o que significa atribuir um apoio direcionado para as escolas e alunos desfavorecidos e, por outro, promover a aprendizagem ao longo da vida. Estas determinações constituem um investimento no capital de competências que Portugal terá no futuro, o que produzirá, igualmente, efeitos positivos na equidade.

Relativamente ao desafio 2 **Reforço da resposta da Educação e Formação Profissional (EFP) às exigências do mercado de trabalho -** o relatório aponta, como fundamental, a implementação de *Well-designed VET programes adapted to current and emerging needs of the labour market [como forma de aumentar] the match between supply and demand for skills in Portugal […] Involving business and industry in designing and delivering VET programes will enhance employer engagement, improve conditions for entrepreneurship and innovation, as well as allowing the system to better respond to local skills needs* (OCDE, 2015: 48).

O relatório menciona o esforço significativo que Portugal tem feito para melhorar a qualidade e a flexibilidade do seu sistema de Educação e Formação Profissional, nomeadamente através do aumento da participação das empresas e de outros atores, de modo a garantir uma melhor resposta às necessidades do mercado de trabalho. Todavia, importa ainda que Portugal reforce a formação realizada na empresa, com o fim de garantir que o sistema de Educação e Formação Profissional seja coerente, comunicado de forma correta e fique alinhado com as necessidades do mercado de

trabalho. A formação das pessoas através do sistema de Educação e Formação Profissional apresenta melhores perspetivas de emprego em países em que a aprendizagem baseada no trabalho é uma forte componente dos cursos. Segundo o exposto no relatório, o desenvolvimento de formação neste contexto permite não apenas satisfazer a necessidade de trabalhadores com competências atualizadas e relevantes como também, contribuir para reduzir as elevadas taxas de abandono escolar e aumentar a empregabilidade dos jovens.

Por fim, no último desafio C**entralização da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida nos cidadãos pouco qualificados** - refere-se que e*veryone needs opportunities to regularly update their skills and for those with low foundations skills levels, education and training offers an opportunity to improve basic skills. Low foundations skills limit people's capacity and propensity to acquire skills later in life, thereby reducing their adaptability and flexibility in a changing labour market and increasing the risk of unemployment. A lack of foundation skills may be a disincentive for employers to hire and invest in training* (OCDE, 2015:54). Ao analisar o panorama em Portugal, verifica-se que: os trabalhadores com poucas competências representam a maioria daqueles que se encontram no desemprego; Em 2012, apenas 20% dos adultos com idade compreendida entre os 55-64 anos tinha completado a educação de nível secundário enquanto a média da OCDE fora de 64%; e, apenas 58% dos adultos entre os 25-34 anos tinham completado a educação secundária, comparando com uma média de 82% da OCDE. A percentagem de pessoas desta faixa etária, que concluiu o 3º ciclo do ensino básico, foi de 28% em comparação com uma média de 39% nos países da OCDE. Concluiu-se, ainda, que os adultos com poucas qualificações são os que menos participam em educação e formação e é nos grupos mais novos e nos segmentos mais qualificados da população que se encontram os participantes em atividades de aprendizagem ao longo da vida, tendência que se confirma consistente transversalmente na educação formal e não formal. De facto, também o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2011) identifica a população mais jovem e mais qualificada como aquela que mais participa em atividades de aprendizagem e que mais procura atividades de aprendizagem não formal.

Os desafios supra identificados e explanados são um alerta para Portugal e uma advertência à mudança no sistema educativo e na aprendizagem em Portugal. A maioria destes adultos ainda fará parte da população ativa durante muitos anos, por isso é essencial que as oportunidades existam, que seja possível a participação em

atividades de aprendizagem ao longo da vida e, deste modo, progredirem nas suas competências de base. Portugal *has a long history of low educational attainment, which finds its origins in a long period of under-investment in education at the national level. It is currently one of the five OECD countries with the largest proportion of adults without an upper secondary diploma* (OCDE, 2015:49). Este documento adverte para o aumento da oferta e da qualidade da educação de adultos em Portugal, em especial para os adultos pouco qualificados, que contribuirá para uma maior produtividade, para incrementar a empregabilidade e ainda para melhorar a capacidade de adaptação a ambientes de trabalho em rápida mutação. Sem este investimento, Portugal não poderá contar com uma força de trabalho qualificada e flexível, preparada para satisfazer as novas exigências do mercado de trabalho. De acordo com o relatório de diagnóstico, se Portugal ambiciona, efetivamente, aumentar a produtividade e a competitividade, deverá incrementar a participação dos adultos em educação formal e não formal e em atividades de formação: *The continuation and further development of adult learning initiatives is fundamental for achieving greater equity and productivity by raising the skills level of Portuguese adults. A particularly important challenge for Portugal will be to further invest in adult education and to foster the participation of adults in lifelong learning* (OCDE, 2015:52). Para que este objetivo seja alcançado, a OCDE refere a criação de incentivos e a remoção de obstáculos como aspetos fundamentais no envolvimento dos adultos pouco qualificados em educação e formação e, à semelhança do anteriormente referido, mais uma vez são referidos como obstáculos a falta de tempo, responsabilidades familiares e o custo envolvido (OCDE, 2015:54).

4.2.1. Síntese

Apesar de não se cingirem à aprendizagem não formal, estes dois relatórios, *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (Comissão Europeia, 2015) e o *Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal"* (OCDE, 2015)*,* são testemunhos da condição da educação e da aprendizagem em Portugal e na Europa, para além de, pelo facto de apresentarem dados atualizados, se tornarem bastante pertinentes na avaliação desta matéria. Ambos, reforçam a noção de que todos, sem prejuízo para as classes sociais mais desfavorecidas, deverão ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, seja de tipo formal ou não formal, pois somente desta forma se consegue elevar o país e a Europa ao seu expoente máximo. A educação e a aprendizagem proporcionam inovação,

criação de emprego, crescimento económico e inclusão social. Desde a infância até à idade adulta, devem existir politicas concertadas que as envolvam a aprender, a desenvolver novas competências, a adquirir conhecimentos. As sociedades devem garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade encarando este atributo como a estrutura basilar da comunidade que se conecta com as mais diversas valências, nomeadamente *people´s propensity for democratic participation, ability to adapt to changes in society and the workplace, better health and better prospects in the labour market* (OCDE, 2015:39).

O *Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015), ecoa a preocupação com a população portuguesa e com o estado geral do país no que respeita à educação e à aprendizagem. Alude-se a conceitos de prosperidade, inovação, crescimento, qualificação, equidade e qualidade, mas, a peça que mais importa é, na opinião da investigadora, a aposta nas pessoas. A tónica destes dois documentos é de teor economicista e, de forma, objetiva e assertiva apontam como objetivo tornar a Europa na principal potência mundial e transformar Portugal num país economicamente mais forte e desenvolvido. Neste sentido, há que encontrar resoluções, no âmbito do desenvolvimento de competências, na educação inicial e na formação profissional, na idade adulta e ainda na preocupação de ir ao encontro dos cidadãos com poucas qualificações. A aprendizagem realiza-se ao longo da vida, mas não será apenas por motivos económicos que se deverão implementar medidas, desenvolver competências e adquirir novos conhecimentos. Importa dotar as pessoas de capacidades que lhes permitam intervir na vida social, que as torne socialmente incluídas e criticas relativamente ao mundo que as rodeia. Importa munir as pessoas de competências que lhes permitam viver em plenitude de forma igual e justa na sociedade. A aprendizagem contínua é fundamental na prossecução deste objetivo, pois somente através da aprendizagem se dão as transformações no ser humano, tornando-o capaz de analisar ações, planear atividades, executar tarefas e modificar o ambiente que o rodeia. É através da aprendizagem que o Homem aperfeiçoa técnicas para resolver problemas e ultrapassa obstáculos. A prática ativa e contínua de aprendizagem (aprendizagem formal, não formal e informal) possibilita a leitura do mundo.

Face ao indicado no IEFA (2011) e nos relatórios da OCDE (2015) existe, no entanto, um longo caminho a percorrer, pois apenas uma fração das pessoas acede à educação e à aprendizagem. A título pessoal acredita-se que na concretização desta realidade aliam-se as Bibliotecas Públicas que reúnem as condições necessárias para

o devido efeito e devem, sem dúvida, assumir este papel. As Bibliotecas Públicas podem ser impulsionadoras de uma mudança de paradigma e oferecerem um serviço à comunidade que desenvolva conhecimentos, que colmate necessidades de aprendizagem, tornando-se, desta forma, um agente ativo e impulsionador de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

We find librarianship in jungles and deserts, in schools, corporations (…). When we try to discover why, we find that there is power in libraries and steel in librarians. It goes deeper than tradition, buildings, and books.

LANKES (2012:5)

5. A Biblioteca Pública

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o papel da Biblioteca Pública, respetivas visões e valências presentes ou que deverão constar no futuro. Neste enquadramento, apresenta-se o papel que o bibliotecário deve assumir e a importância que desempenha para o futuro da Biblioteca Pública. Incide-se na forma como este sistema pode e deve integrar nos seus objetivos a participação ativa no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, sendo que são expostos exemplos de boas práticas decorridas em Bibliotecas Públicas de diferentes lugares no mundo. Por último, é elaborada uma análise ao inquérito por questionário aplicado pela EBLIDA em 2015, a nível europeu, no âmbito das atividades de aprendizagem não formal e uma reflexão sobre o inquérito por questionário da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas que recolhe dados sobre os serviços prestados anualmente em Portugal.

5.1. Caracterização

A biblioteca de ontem era o centro de preservação da identidade e da herança cultural, um espaço de estudo, lugar que permitia o acesso a livros, um lugar passivo e um depósito, preferencialmente silencioso e em perfeita ordem. A biblioteca era um espaço fechado para si e não um lugar de portas abertas para a comunidade onde se inseria. Felizmente, estas características viriam a mudar. Em 1999, trinta e um países europeus reuniram-se para ponderarem sobre o papel das Bibliotecas Públicas mediante as emergentes sociedades da informação e o papel que estes sistemas na Europa teriam no encorajamento de uma identidade comunitária, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida e na diversidade cultural. No final, concordaram numa declaração de intenções para o futuro das Bibliotecas Públicas, a qual assumiu a forma da *Declaração de Copenhaga* em que foram valorizadas as seguintes valências:

- **democracia e cidadania –** a biblioteca tem a oportunidade de aumentar a qualidade de vida e as possibilidades democráticas dos cidadãos da sociedade da informação ao fornecer acesso gratuito e igualitário à informação;
- **desenvolvimento económico e social –** a biblioteca apoia o crescimento das comunidades ao fornecer serviços de informação desenvolvidos para atingir as necessidades locais. Estes serviços são ferramentas importantes na redução das disparidades entre cidadãos com mais acesso à informação e os mais pobres.
- **aprendizagem ao longo da vida –** a biblioteca fornece uma infraestrutura para a aprendizagem e acesso facilitado aos conteúdos das redes virtuais.
- **diversidade cultural e linguística –** a biblioteca é uma instituição cultural com grande responsabilidade na herança cultural, literária e literacia.

Estas orientações generalistas têm, no seu âmago, uma intenção de valorização da Biblioteca Pública e enunciam a importância que este espaço desempenha nas sociedades e, em particular, nas pessoas. Esta declaração assume que a biblioteca deverá passar a ser um agente ativo que trabalha para atingir objetivos específicos, nomeadamente nas áreas cívica, social, cultural, educacional, com ênfase na importância do acesso à informação e dando primazia aos cidadãos. Esta visão sobre o papel da Biblioteca Pública surge às portas do século XXI e foi apenas o início de uma série de análises e estudos sobre a função da Biblioteca Pública num contexto global de mudança, diversidade e inovação.

A IFLA define a Biblioteca Pública enquanto *an organization established, supported and funded by the community, either through local, regional or national government or through some other form of community organization. It provides access to knowledge, information and works of the imagination through a range of resources and services and is equally available to all members of the community regardless of race, nationality, age, gender, religion, language, disability, economic and employment status and educational attainment* (IFLA, 2001:2). Nos principais princípios de ação da biblioteca são apontadas a *educação*, uma vez que numa sociedade tão complexa as pessoas irão necessitar de adquirir novas habilidades ao longo da sua vida e a *informação* no que respeita à capacidade de colecionar, organizar e explorar informação, bem como em providenciar acesso a um vasto leque de fontes de informação e assistir a comunidade em matérias fundamentais, de forma a tomarem

decisões concertadas e informadas. No que respeita ao *desenvolvimento pessoal,* também a Biblioteca Pública pode contribuir, nomeadamente em *daily survival and social and economic development by being directly involved in providing information to people in developing communities; for exemple, basic life skills, adult basic education* (IFLA, 2001:5) e no *desenvolvimento cultural* enaltece-se o desenvolvimento cultural e artístico na comunidade, ajudando a moldar e apoiar a identidade cultural da comunidade. No *papel social* da Biblioteca Pública, a IFLA reitera a sua função crucial *as a public space and meeting place […] it is sometimes called `the drawing room of the community` […] using the public library can be a positive social experience (*IFLA, 2001:7) e ainda a enaltece como agência para a mudança ao atuar para o desenvolvimento social, pessoal e para a transformação na comunidade. Nos seus princípios fundamentais, encontra-se a acessibilidade a todos: *its services must be available to all and not directed to one group in the community to the exclusion of others* (IFLA, 2001:8) e ainda a capacidade de aferir as necessidades locais *public libraries are locally based services for the benefit of the local community […] the services and colections they provide should be based on local needs, which should be assessed regularly. Without this discipline the public library will get out of touch with those it is there to serve and will, as a result, not be used to its full potential* (IFLA, 2001:9). Em contraste com a *Declaração de Copenhaga*, a IFLA agrega na definição da Biblioteca Pública o valor social e comunitário referindo-se a este espaço como sala de estar das pessoas. Subsiste a consciência da necessidade de auscultar as necessidades da comunidade, sob pena de a Biblioteca Pública desvirtualizar a sua missão - *the public library should be at the centre of the community if it is to play a full part in its activities (*IFLA, 2001:31). Estes dois documentos foram redigidos há mais de quinze anos. Verifica-se que já nesta altura muito se esperava da Biblioteca Pública. Mas, contrariamente ao que seria expectável, hoje-em-dia ainda existem pessoas que veem a biblioteca como algo antiquado, conservador e muito aquém de inspiradora.

Lankes (2012) questiona-se, precisamente, porque é que as pessoas adoram a ideia de bibliotecas e bibliotecários, mas rapidamente as limitam a livros e crianças ou pensam nestes espaços como guardadores de história. Na verdade, estas pessoas precisam de esperar por mais e devem elevar a fasquia no que respeita aos serviços da Biblioteca Pública. Lankes tem como opinião que demasiadas bibliotecas são sobre livros e que demasiados bibliotecários estão presos a uma espécie de conservadorismo profissional, porque veem a coleção e não a comunidade como o seu emprego -*Too many libraries are seeking to survive instead of innovate, and promote the love of Reading over the empowerment of the populations they serve*

(LANKES, 2012: 6). Este autor afirma que a biblioteca norma, e não a biblioteca de exceção, será aquela que se molda à volta da pessoa e dos objetivos da comunidade (conjunto de pessoas que se unem à volta de algo em comum) e as comunidades formam-se onde as pessoas vivem, estudam ou trabalham. Lankes afirma que precisamos de bibliotecas melhores -*Bad libraries only build collections. Good libraries build services (and a collection is only one of many). Great libraries build communities* (LANKES, 2012:33).

As bibliotecas de excelência veem a comunidade como a coleção e procuram construir *links* entre as pessoas, por contraste com as más bibliotecas que vêm a coleção como os materiais que compram e emprestam e procuram ligações entre itens. Estas bibliotecas precisam de perder mais tempo no estabelecimento de ligações dentro da comunidade. Levien (2011) apresenta a sua teoria também no paradigma da mutação da biblioteca do indivíduo para o foco comunitário. Esta teoria centra-se nos utilizadores, sejam individuais ou uma comunidade, e apresenta uma biblioteca que fornece espaços de trabalho e de encontro para grupos comunitários, convoca grupos para trabalhar em projetos comunitários, realiza eventos de interesse para a comunidade nas suas salas, cria e mantém arquivos de registos locais, artefactos e memórias e organiza exposições e apresentações de materiais de interesse local. Esta biblioteca também pode oferecer tecnologia avançada e dispendiosa indisponível para a comunidade de outra forma (LEVIEN, 2011).

O entendimento de Lankes (2012) e Levien (2011) é demonstrativo de uma nova postura e atitude em consonância com os pressupostos de novas valências a disponibilizar pela biblioteca descritos pela IFLA. Este espaço, é hoje, muito mais do que livros e computadores, é sobretudo um lugar onde as pessoas se juntam para explorar, interagir e imaginar. Tem ainda a vantagem de ser um espaço agradável, gratuito e livre para todos e de disponibilizar apoio e orientação do bibliotecário.

A Biblioteca Pública moderna é um projeto de formação de cidadãos que fomenta a relação quotidiana das pessoas e das comunidades, nomeadamente através da leitura, da escrita, da aprendizagem, estando ao serviço da criatividade e da inovação e oferecendo os seus recursos para que tal seja possível. É neste relacionamento das pessoas e da comunidade que reside a pluralidade e nela se encontra a maior riqueza da Biblioteca Pública, pois *la diversidade de personas y de estilos de vida dinamiza la biblioteca y permite la circulación de ideas y proyectos, enriquecéndola (*MARIA, 2011:17).

Equipamentos culturais como as Bibliotecas Públicas possibilitam e fomentam o entendimento de diferentes culturas e providenciam espaços para encontros participativos e criativos, por isso as instituições culturais desenvolvem um papel fulcral na conexão das pessoas e na construção de uma sociedade mais coesa e aberta - *All peole, irrespective of sex, age, race, colour, ethnicity, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property or birth, as well as persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, and children and youth, especially those in vulnerable situations or other status, should have access to inclusive, equitable quality education and lifelong learning opportunities* (UNESCO, 2015:6).

Todas as culturas são híbridas, misturas, infusões e esta diversidade cultural é uma fonte de riqueza e de renovação numa sociedade. Uma atitude intercultural diz respeito às pessoas, mas também às organizações como associações, instituições culturais, museus, bibliotecas, arquivos, centros comunitários (UE, 2014). A aprendizagem intercultural e o diálogo ajudam a prevenir separações étnicas, religiosas, linguísticas e culturais. Neste sentido, permitir espaço na aprendizagem sobre como lidar com as nossas diferenças de forma construtiva e democrática na base de valores partilhados é cada vez mais essencial em sociedades diversificadas. A Biblioteca Pública pode e deverá participar no incremento de coesão social, igualdade, competências não discriminatórias e cívicas através, por exemplo, da educação para a cidadania, da aprendizagem intercultural e do diálogo ou através da educação histórica. É possível mudar de uma cultura de coexistência pacífica entre comunidades separadas para uma sociedade aberta, inclusiva, livre de estereótipos e discriminação que visa proteger os direitos humanos e a diversidade cultural. Fundamentalmente, *a perseguição deste objetivo não deve ser apenas uma missão confiada às autoridades e aos decisores públicos, mas antes uma responsabilidade partilhada da sociedade no seu conjunto, com a inclusão de um vasto leque de intervenientes, tais como as famílias, os meios de comunicação, os educadores, as empresas, os lideres comunitários e religiosos […] é importante salientar o papel de todas as demais partes interessadas no diálogo intercultural (*UE, 2015).

Neste paradigma, perceciona-se a Biblioteca Pública como um facilitador e é alterada a sua postura enquanto biblioteca que vê o conhecimento como um objeto, que dá demasiada importância ao acesso e que apoia o consumo de conhecimento em vez de criar conhecimento. O conhecimento é dinâmico, mutável e vivo e proporciona o questionamento do mundo e uns em relação aos outros -*if you see knowledge as something more dynamic, and ultimately constructed by the individual and community,*

you need to radically change what a library does – you need to see the library as an active learning space (LANKES, 2012:44). E é neste sentido que Lankes utiliza uma expressão figurativa que descreve perfeitamente aquela que deve ser a dinâmica de uma Biblioteca Pública -*must move from grocery stores to kitchens. A grocery store is where you go to consume, to buy ingredients for your meals. A kitchen, however, is where you go to combine these ingredients with your own skills and talents to make a meal. Kitchens tend to be social spaces […] libraries need to be kitchens - active social places where you mix a rich set of ingredients (information, resources, talents)* (LANKES, 2012:47). Desta forma, a biblioteca é transformacional, fornece acesso a oportunidades únicas onde *Everyone is a maker* (LANKES, 2016).

Levien (2011) partilha da mesma opinião, acreditando que a Biblioteca Pública passa do domínio da coleção para o de uma biblioteca criadora e altera a forma como serve os seus utilizadores. No papel tradicional, o importante era o acesso às coleções, fontes de informação, arte, música e recursos de entretenimento. Porém, este paradigma altera-se e a biblioteca surge com um papel mais relevante e torna-se um local onde a informação, conhecimento, arte e o entretenimento são concebidos. De forma a impulsionar este modelo, a biblioteca incorpora equipamento especializado e instalações que ajudem os autores, editores, artistas e outros criadores a prepararem os seus trabalhos sozinhos ou em grupo, para uso pessoal ou profissional. O tema da tecnologia é uma constante na literatura lida e sobre este assunto o relatório *Riding the Waves or Caught in the Tide? Navigating the Evolving Information Environment* (IFLA, 2013) procurou explorar e discutir tendências no novo ambiente informacional, procurando estabelecer movimentos existentes e futuros que caracterizam o novo paradigma digital. O autor aponta as seguintes tendências com capacidade transformadora do ambiente da informação e que poderão ter influência no mundo biblioteconómico:

1. Acesso à informação: as novas tecnologias irão expandir e limitar quem tem acesso à informação. As pessoas que não tiverem competências de literacia de informação irão enfrentar obstáculos de inclusão num leque crescente de áreas.

2. Educação: a educação *online* irá democratizar e romper com a aprendizagem global. A rápida expansão global de recursos educativos *online* fará com que as oportunidades de aprendizagem sejam mais abundantes, mais baratas e mais acessíveis. Haverá um acréscimo de valor sobre a aprendizagem ao longo da vida e um maior reconhecimento da aprendizagem não formal e

informal, sendo que as competências e a experiência ganha no quotidiano tornam-se mais visíveis e valorizadas.

3. Fronteiras de privacidade e proteção de dados: bases de dados na posse dos governos e empresas irão apoiar a elaboração de perfis dos indivíduos, enquanto métodos sofisticados de monitorização e filtragem de dados de comunicação farão com que seguir esses indivíduos seja barato e fácil.
4. A proliferação de dispositivos móveis híper conectados, sensores de rede em infraestruturas, impressoras 3D e tecnologia de tradução linguística irão transformar a economia global de informação.

A este modelo de Biblioteca Pública tem vindo a ser atribuído o nome de biblioteca de 3ª geração ou biblioteca do século XXI e neste paradigma *libraries can continue to fulfil their role as guarantors of free and unbiased access to information, they must play an active role in shaping their future* (LEVIEN, 2011:7).

Nesta visão futurista da Biblioteca Pública, o trabalho de gestão e planeamento é imprescindível. Há que formular uma estratégia e ter em conta uma série de fatores chaves, tal como estabelecer claramente a missão e os objetivos e as necessidades dos utilizadores e da comunidade que pretendem servir, utilizando, por exemplo, estratégias como caixas de correio de sugestões, pesquisas, estudos de satisfação e de expectativas, entrevistas, recorrendo ao Facebook ou ao Twiter ou ainda a metodologias participativas que ajudam a identificar os interesses e as prioridades dos diferentes grupos, melhoram a capacidade de decisão e soluções sobre as próprias necessidades e são uma boa solução para o levantamento de informação que conduza ao planeamento, execução, ao desenho de serviços e à avaliação de projetos. A IFLA, no document *The public library service: guidelines for development,* reafirma a necessidade de existirem ferramentas de gestão que permitam analisar as necessidades da comunidade - *a community needs assessment is a process in which the library collects detailed information about the local community and its library and information needs* (IFLA, 2001: 78), mas também a obrigatoriedade em instituir processos de monitorização e avaliação - *all programs and services should be evaluated on a regular basis to ascertain whether they are achieving the objectives and declared goals of the library, actually and regularly provided, meeting the needs of the community, able to meet changing needs, in need of improvement, new direction or redefinition, adequately resourced, cost effective* (IFLA, 2001:79).

A Biblioteca do Século XXI tem um lado de agente ativo que desenvolve, organiza, executa, realiza, coordena, colabora e ausculta e um lado de analista que avalia e mede o desempenho e consequente impacto, reflecte sobre os processos e os serviços mediante os resultados obtidos e corrige face às metas que pretende atingir. Estes dois flancos são indissociáveis numa biblioteca de 3ª geração.

A designação de biblioteca de 3.ª geração foi utilizada por Wendy Newman no relatório *Third generation public libraries: visionay thinking and service development in public libraries (to 2020) and potential application in Ontario,* redigido em 2008. O documento teve em consideração tendências sociais, económicas e tecnológicas, revisão da literatura de pensadores com ideias visionárias no setor da Biblioteca Pública, grandes iniciativas em que as bibliotecas realizaram parcerias com outras organizações, conferências sobre bibliotecas mais recentes e prémios, inovação bibliotecária no Canadá e em outros locais, prioridades governamentais de Ontario.

Deste relatório concluiu-se que existe uma necessidade clara e contínua de serviços de Biblioteca Pública, uma vez que são espaços de confiança, livres, abertos a todos em que as pessoas podem explorar e partilhar leitura, informação, conhecimento e cultura. Porém, também se prevê que a Biblioteca Pública de 2020 responda ao novo paradigma social, tecnológico e económico enquanto mantém os seus valores tradicionais. Os pontos principais a destacar nesta reflexão centram-se nas seguintes valências:

1. Tecnologia: à medida que os engenhos tecnológicos aumentam, as bibliotecas possibilitarão igualdade de acesso e participação e irão ajudar as pessoas a criar e trocar novos conteúdos. A tecnologia muda as ferramentas, mas não muda a essência da biblioteca que continuará a manter os valores tais como serviços, literacia, liberdade intelectual, privacidade, igualdade, democracia. O acesso será cada vez mais incorporado em aparelhos sem fios mais pequenos, mais baratos, mais poderosos e mais versáteis.

2. Economia: as bibliotecas terão um papel importante na economia através da criatividade e da prosperidade sustentável. Serão o local para aprender numa economia inovadora em que existe necessidade de acesso a ideias.

3. Parcerias/Colaboração: as Bibliotecas Públicas do futuro irão trabalhar sistematicamente com parceiros para integrar recém-chegados à comunidade e pessoas marginalizadas socialmente. Trabalhar em parceria é também importante para um serviço eficaz numa biblioteca de século XXI.

4. Literacias: as Bibliotecas Públicas terão um papel significativo nas literacias do século XXI, na medida em que irão orientar as pessoas a selecionar, a aceder e a utilizar a informação que irá ao encontro das suas necessidades. As Bibliotecas Públicas têm um papel principal em alcançar um grande mercado de pessoas que procuram informação e conhecimento.

5. Espaços comunitários: as Bibliotecas Públicas continuarão a ser locais de boas vindas. Os espaços físicos serão locais de envolvimento e serão redesenhados à medida da comunidade. O edifício da Biblioteca Pública de 3.ª geração é um espaço multiusos. É uma âncora no desenvolvimento da comunidade e um ícone da comunidade. É o produto de diálogo e os utilizadores participam ativamente no seu desenho. Não encaixa num molde e pode até nem se parecer com uma biblioteca. Os seus programas e espaços modificam-se à medida que a comunidade de século XXI muda.

Como exemplo desta linha de pensamento, encontram-se as *Idea stores* no Reino Unido enquanto novo desenvolvimento de biblioteca. São novos edifícios com horário alargado, que fornecem os serviços tradicionais de biblioteca, mas também oferecem alternativas, nomeadamente o acesso a atividades governamentais. Desta forma, disponibilizam um ponto de acesso e apoio a informações sobre impostos, serviços e recursos de cidadania e imigração, serviços sociais, saúde, serviços de emergência e ainda disponibilizam cursos de educação de adultos. Esta realidade requer edifícios renovados onde se incluem valências como a flexibilidade, espaço alargado e tecnologia. A adaptabilidade e a agilidade são fatores principais no fornecimento de espaços e serviços que respondem às necessidades e expectativas dos utilizadores e, desta forma, assegurarem modelos operacionais sólidos e válidos tanto hoje como no futuro (ARUP, 2015:37). Estas valências são requisitos necessários para a implementação de novos programas e serviços da Biblioteca Pública de 3.ª geração.

No relatório *The library of the future Arts Council* de 2013, Alan Davey examinou recentes inovações e tendências que tenderão a moldar as Bibliotecas Públicas nos próximos dez anos e pontos de vista de pessoas que se interessam pelo futuro das bibliotecas, tais como técnicos de bibliotecas, académicos e a opinião pública de utilizadores e não utilizadores, ouvidas através de um debate *online* e de workshops. Constatou-se que existem quatro prioridades para o serviço de uma Biblioteca Pública no século XXI, nomeadamente:

1- “Hub” da comunidade – mais pessoas irão trabalhar em casa e mais irão viver sozinhas, pelo que serão procuradas oportunidades de se encontrarem com

outras pessoas em espaços públicos pelos mais variados motivos, por exemplo, serviços à comunidade ou oportunidades de aprendizagem;

2- Tecnologia - utilizar ao máximo a tecnologia digital e media criativa, uma vez que a tecnologia digital se desenvolve rapidamente e irá continuar a ter um forte impacto na forma como se obtém e se consome informação, cultura e escrita. As pessoas esperam uma experiência mais interativa e o acesso aos serviços da biblioteca durante todo o dia, todos os dias, principalmente quando estão em movimento. As bibliotecas devem desenvolver o seu papel em comunidades conectadas e incentivar as pessoas a experienciar, experimentar e dominar novas tecnologias. Por outro lado, a existência de pessoas sem confiança, competências necessárias, desejo de utilizar eficazmente a tecnologia e sem disponibilidade económica para a adquirir faz com que as Bibliotecas Públicas sejam espaços privilegiados para assegurarem que ninguém fique excluído;

3- Sustentabilidade - assegurar que as bibliotecas são resilientes e sustentáveis;

4- Bibliotecários - fornecer as competências certas para quem trabalha nas bibliotecas, porque os bibliotecários terão de ser agentes ativos na comunidade, deverão encorajar as pessoas a envolverem-se com a biblioteca, terão de melhorar as suas capacidades no apoio dado aos utilizadores na procura de informação no meio de complicadas fontes de informação.

Em 2014, Marquina escreveu *Transformación física y social de la biblioteca en los próximos años*, no qual refere que a transformação das bibliotecas ocorrerá nos seguintes moldes:

1- Espaço comunitário - as bibliotecas irão reforçar a sua função de criar comunidades e dotá-las de coesão social bem como garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos no acesso à informação, no desenvolvimento de conhecimento e irão oferecer ferramentas, atividades, experiências e oportunidades que incrementam o seu papel democratizador;

2- Espaço social - as bibliotecas contribuirão para o estabelecimento de confiança e criação de espaços de convivência. Serão cada vez mais uma praça pública e irão converter-se neste terceiro espaço que não é o local familiar nem o profissional;

3- Espaço flexível - os espaços da biblioteca permanecerão como tal, porém serão flexíveis, acolhedores e sociais. As salas serão transformadas com fim a chegar ao utilizador mais autónomo e facilitar o encontro de trabalho dos utilizadores (laboratórios digitais, *maker spaces*, espaços de *coworking*). Os espaços serão reordenados para se converterem em áreas multifuncionais e dotadas de recursos materiais;

4- Espaço de aprendizagem - a educação, a aprendizagem e as competências (aprendizagem ao longo da vida) serão a chave da missão da Biblioteca Pública. A alfabetização informacional será um trabalho fundamental para a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida e pelo papel que desempenha na inclusão e na coesão social;

5- Espaço impulsionador - as bibliotecas apoiarão os empreendedores e empresários que procuram emprego;

6- Tecnologia - os serviços da biblioteca irão adaptar-se à realidade digital. As redes sociais desempenharão um papel importante na promoção e marketing da Biblioteca Pública;

7- Bibliotecários - os profissionais da biblioteca deverão ter um perfil flexível e mutável, com conhecimentos diversos e a formação deverá ter um carácter obrigatório. As mudanças a que estão sujeitas as bibliotecas fazem com que seja necessário existirem bibliotecários polivalentes em matérias como a gestão cultural, informação, educação, *software*, *hardware*, redes sociais, entre outras.

Face aos documentos expostos, apresenta-se uma síntese daquela que é considerada a evolução do papel da Biblioteca Pública, segmentada em três fases: ontem, hoje e no futuro.

Biblioteca Pública		
ONTEM	**HOJE**	**FUTURO**
Depósito de livros	Fontes de informação	Foco nas pessoas/comunidade
Local de estudo	Coleção	Formação de cidadãos
Guardador de herança cultural	Educação e aprendizagem ao longo da vida	Literacias
	Desenvolvimento pessoal	Diálogo intercultural
	Acesso e desenvolvimento cultural	Criação de conhecimento
	Papel social	Novo conceito de espaço de biblioteca
	Agente da comunidade	Disponibilização de equipamento tecnológico diferenciador
	Tecnologias de informação e comunicação	Tecnologia e redes sociais na base dos serviços
		Portal para ideias (empreendedorismo)
		Parcerias e colaboração
		Educação, aprendizagem, competências
		Bibliotecários são agentes ativos

Tabela 4: Evolução do Papel da Biblioteca Pública

Resulta desta síntese a constatação de uma transformação massiva do papel da biblioteca e da sua missão. A Biblioteca Pública, enquanto espaço passivo e sem ação interventiva junto das pessoas, transfigurou-se num agente proativo e dinamizador, com um papel ativo junto da comunidade em diversas áreas. No entanto, existe a necessidade de refletir sobre a urgência de alterar o paradigma relativamente ao futuro destes sistemas, nomeadamente sobre a importância que esta tem no seio da comunidade e na crescente necessidade de focalização nas pessoas. Não se trata de cooperar com as pessoas que visitam e utilizam o espaço da biblioteca, nem de oferecer serviços como acesso à Internet, apoio na pesquisa de fontes de informação, ações de aprendizagem ao longo da vida ou disponibilizar cultura e entretenimento sob as mais diversas formas, mas sim de incrementar a biblioteca do futuro onde se

cria e estimula o serviço em função da comunidade que a biblioteca serve, o que significa, por exemplo, formar cidadãos, incrementar o diálogo intercultural, fomentar as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, criar conhecimento e promover o empreendedorismo. No que respeita ao espaço físico, a biblioteca tem de ser flexível para se adaptar às diferentes atividades, disponibilizar locais de trabalho, desenvolver-se em *hubs*, por exemplo, para a educação, saúde, entretenimento e emprego.

Entre a biblioteca de hoje e aquela que se perceciona no futuro, é possível discernir valências atualmente em prática, na medida em que estes sistemas encorajam as pessoas a regressarem aos seus espaços através da integração de cafés, *wi-fi* gratuito, programas de cuidados para crianças. Nestas bibliotecas os "muros" continuam a expandir-se para além do seu espaço físico, com recursos *online*, meios de comunicação social e serviços móveis que mudam a forma como as coleções e os serviços são acedidos e partilhados. Atualmente, os *makerspaces* são uma realidade e fornecem evidências de que as bibliotecas continuam a evoluir para além do foco tradicional nas coleções e oferecem serviços e oportunidades de aprendizagem (ALA, 2015:13). Por exemplo, a DOK é demonstrativa do conceito de uma Biblioteca Pública moderna e foi inaugurada no ano de 2007 em Delft na Holanda – *The idea was to create a building that would fit in with the historical architecture of Delft, while showing the ultramodern functions of the media library* (CELSUS).

Todos os detalhes, desde a funcionalidade do espaço, o desenho interior, o mobiliário, o equipamento tecnológico, foram pensados ao pormenor com uma equipa de arquitetos e *designers* de interiores que utilizaram as técnicas do inquérito e do *focus group*[2] dirigidas aos utilizadores da biblioteca e aos colaboradores para investigarem previamente as necessidades – *We put a lot of time and effort into the communication, into analyzing the functionality. We had a lot of meetings with the different users and listened to their wishes* (CELSUS).

Como se verifica, as pessoas estão no centro da missão da biblioteca e para a atingirem desenvolve serviços e disponibiliza recursos que colocam a biblioteca como parte integrante da comunidade em que se insere – *DOK was able to buy equipment for a mobile studio, which includes: cameras, sound systems, editing programs to make documentaries and do videocasts for the library website. DOK employees take*

[2] Também designado como grupo de discussão é uma técnica de investigação de recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada. [REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO [Consult. 22 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>].

the studio to high schools, allowing students to film their stories, or produce videos for campaigns, for instance, against teenage alcohol abuse. This places DOK in the middle of society and gives a boost to the image the teens have of the library. The participants enjoy writing scripts, reading storyboards, and searching for music soundtracks (CELSUS).

Na Biblioteca Pública Municipal Ramón Correa Mejía, da cidade de Pereira, na Colômbia, encontra-se um equipamento aberto 24 horas dia em que as pessoas surdas contam com um intérprete disponível permanentemente para os guiar e acompanhar na visita à biblioteca e o vídeo institucional é narrado em simultâneo com voz e linguagem gestual. Estes serviços refletem o papel da biblioteca como promotor da inclusão social e o seu posicionamento enquanto agente ativo para a sua comunidade (Maria, 2011).

Em 2015, e em resposta à crise humanitária dos refugiados, a IFLA compilou várias boas práticas de Bibliotecas Públicas como instrumento de partilha de experiências concretizadas. Estas práticas evidenciam o poder das bibliotecas em fazer a diferença na vida das pessoas. Na Finlândia, por exemplo, desenvolve-se uma apresentação em *Powerpoint* para as pessoas que não sabem nada sobre as bibliotecas e são distribuídos panfletos em diferentes línguas e ajuda personalizada no acesso a páginas WEB (IFLA, 2015).

Em França foi desenvolvida uma parceria com a instituição France Terre D´Asile que apoia os refugiados. Estes frequentavam, desde o final de 2009, a biblioteca para ter acesso gratuito à Internet e a maior parte não falava francês, inglês ou espanhol. Esta parceria levou a cabo um diagnóstico das necessidades e implementou metas sociais ao nível da mediação de interpretação mantendo este acordo e a sua renovação num período anual. Desde Julho de 2010, um mediador da France Terre d´Assile, poliglota, está presente na biblioteca, duas vezes por semana das 14h00 às 17h00, e oferece aos utilizadores imigrantes um especialista na área social, legal e administrativa. A Biblioteca Pública de Informação em Paris (BPI) orienta, desde 2010, Oficinas de conversação em francês como língua estrangeira. As sessões realizam-se às 6ªs feiras às 14h, 16h e 18h com duração de 1h15 com um máximo de 15 pessoas e nestas ações participam imigrantes ou recém-chegados a França. Esta iniciativa permite criar um lugar de troca, rico em encontro e partilha e uma ferramenta de conexão social. Estas sessões são muito populares, especialmente entre os refugiados que adquirem conhecimento básicos da língua que lhes permite conhecer os seus direitos em França (IFLA, 2015).

Na Biblioteca de Queens, em Nova Iorque, é desenvolvido um Programa de Aprendizagem de Adultos na sequência de um estudo levado a cabo ter estimado que 36% dos adultos em Nova Iorque se encontrava num nível baixo de literacia e que muitos outros não demonstravam competências. Isto significava que não conseguiam ler uma prescrição médica ou preencher um formulário para se candidatarem a um emprego. Além disso, 25% dos residentes em Queens não falava Inglês. A biblioteca passou a oferecer programas de Inglês como língua estrangeira, educação de adultos de nível básico, programa de literacia familiar, preparação para a cidadania, literacia tecnológica (Holland, 2015).

A Biblioteca de São Francisco empregou uma assistente social a tempo inteiro em 2009. Esta necessidade surgiu do facto de cerca de 15% dos cinco mil visitantes diários da biblioteca não ter para onde ir e existirem mais de sete mil sem-abrigo. Com este programa, os utilizadores sem-abrigo, que pretendiam encontrar um refúgio, tiveram acesso à informação sobre os seus direitos e recursos legais necessários através de funcionários profissionais e treinados. O programa resultou no alojamento de mais de cento e cinquenta cidadãos anteriormente sem abrigo e outros oitocentos tiveram direito a serviços sociais (ARUP, 2015:25).

Em Inglaterra, o Departamento para a Cultura, Media e Desporto lançou, em 2016, um pacote de ferramentas (guia prático com base em estudos de caso) para permitir que as Bibliotecas Públicas moldem o futuro, uma vez que têm um papel essencial enquanto parte da comunidade e oferecem serviços que contribuem ativamente para os resultados locais e nacionais no seio da comunidade, nomeadamente em áreas como saúde e bem-estar, assistência social, crescimento económico, coesão comunitária, literacia digital, literacia e aprendizagem e acesso a atividades culturais. Estas bibliotecas consideram o fornecimento de formação e apoio à aprendizagem para crianças e adultos muito importante e valorizam o ambiente seguro e neutro. Há uma consciência dos desafios e restrições que as bibliotecas enfrentam em relação às mudanças demográficas e mobilidade social, no aumento de exigências ao nível da assistência social, no desenvolvimento e sustentabilidade das comunidades para cuidarem dos mais vulneráveis, na necessidade de apoiar a criação de novos negócios e conduzir o crescimento económico. Nos estudos de caso encontram-se as seguintes boas práticas:

- na Biblioteca de Exeter foi inaugurado em maio de 2014, com o apoio e fundos monetários de parceiros, o *FabLab.* Trata-se de um laboratório de fabrico digital que tem como objetivo transformar consumidores digitais em criadores

digitais. Em 2015, foi usado por 4.500 pessoas e por pequenas empresas a quem oferece *opportunity for business to access resources and support to enable them to develop new products and services in a cost effective manner, which may lead to reduced lead or manufacturing times and increase their national and global edge (*GOV. UK).

Desta forma, a Biblioteca Pública inscreve-se como parte integrante do crescimento económico com um *creative making space.*

- na Biblioteca Central de Leeds encontra-se o estúdio de música *Studio12* que permite novos desenvolvimentos musicais *(*GOV. UK).
- o programa *Reading Well Books on Prescription* consiste numa lista de livros validada por profissionais de saúde para apoiar quem sofre de demência e depressão, sendo aplicado também nas Bibliotecas Públicas do Reino Unido. Usando esta lista, médicos e outros profissionais recomendam os livros aos pacientes, encorajando a autogestão e ajudando a reduzir o número de intervenções. No caso da demência, este programa também apoia os cuidadores. As evidências mostram que este programa pode ajudar as pessoas a compreenderem e a lidarem com condições comuns, incluindo a depressão e a ansiedade. Em 2014/2015 foi realizado um questionário que demonstrou ter sido levantado um livro deste programa por 170 mil pessoas e quando foram inquiridos sobre o programa: 90% respondeu que o programa os ajudou a entender a sua condição, 85% respondeu que os ajudou a terem mais confiança na gestão dos sintomas e 55% considera que o programa ajudou a reduzir ou a melhorar os sintomas. Considera-se que *working in partnership with the libraries is an effective delivery model to reach all groups of the population including those in lower socioeconomic groups (*GOV. UK).
- na área da literacia e da aprendizagem ao longo da vida, as Bibliotecas Públicas possibilitam, por exemplo, que os adultos melhorem as suas capacidades de leitura. Após investigação constatou-se que através da leitura por prazer os adultos beneficiam de mais oportunidades no quotidiano, na educação e no emprego. O programa *Reading Ahead* da responsabilidade da *The Reading Agency* foi desenvolvido para ajudar as pessoas a melhorarem as suas capacidades de leitura e desenvolverem o gosto pela leitura. Em 2014/2015, mais de 48 mil pessoas participaram neste programa e através do mesmo a biblioteca institui confiança e o gosto em ler. O programa apoia os

adultos ao alterar a perceção que têm da leitura, proporcionando abertura para oportunidades e construindo sentido de confiança. Os participantes têm de escolher seis leituras (livros, revistas, jornais, *sites*) e através de um diário registarem, opinarem e elaborarem revisões (THE READING AGENCY).

É importante referir que existe uma prática de parceria com outras instituições a nível nacional que permite implementar estas boas práticas e elevar os serviços disponibilizados pelas Bibliotecas Públicas que aqui se referiram. A colaboração de várias entidades possibilita a aplicabilidade de novos modelos de Bibliotecas Públicas que as torna peças essenciais na comunidade em que se inserem. Estes exemplos de boas práticas não se esgotam nos modelos apresentados. Porém, procurou-se levantar um pequeno véu representativo de uma realidade já presente, embora não seja uma verdade universal. As realidades são diversas e distintas e existem diferentes níveis de desenvolvimento e entendimento do que é a biblioteca do futuro. Mas ela já aqui está. A Biblioteca Pública é, nestes exemplos de boas práticas, o retrato de âncora da comunidade, demonstrativo do papel que deve desempenhar e assumir na sociedade, como seria definido pela ALA - *as community anchors, libraries touch people´s lives in many ways and stand as protectorates of the tenets of a democratic government […] serve as community anchors that address economic, educational, and health disparities in the community* (ALA, 2015:2). As Bibliotecas Públicas demonstram o seu valor como âncora de uma comunidade ao responderem a questões e identificando tendências que têm impacto nas pessoas. Conforme referido anteriormente, hoje reconhece-se que âncoras comunitárias incluem bibliotecas, museus e outras organizações não lucrativas: *Os equipamentos culturais, como bibliotecas e instituições culturais, espaços privilegiados para aprender, uma vez que "neles, importantes recursos educativos como livros, obras de arte, objetos com história, são disponibilizados àqueles que têm curiosidade e vontade de saber mais, de uma forma didática e apelativa (…) o imenso potencial educativo destes equipamentos culturais tem recentemente vindo a ser reconhecido* (Aníbal, 2014; *apud*, Melo *et al*., 2002). Estas instituições âncoras permitem a criação de uma sociedade mais democrática, justa e equitativa e, através da sua proatividade, têm possibilidades ilimitadas na promoção da educação, da equidade, da justiça social e racial ao nível local e na comunidade (ALA, 2015).

Seja qual for a profecia ou idealização que se faça sobre a biblioteca do futuro, é fulcral aceitar a mudança, não só como parte da mesma, mas também, como algo

natural. Neste sentido, compete à Biblioteca Pública moldar-se mediante os desafios - *an cceptance of change and public libraries are no exceptions to this rule. Their ability to adapt is constantly challenged by changes in the community, technological development and the fact we live in a knowledge society. There is a clear need for strategic planning in relation to probable future changes in society and the position to be taken by the library sector* (Indergaard, 2006: 3).

Acresce ainda o facto de a Biblioteca Pública depender de um agente ativo para enfrentar as mudanças e os desafios que se avizinham.

5.2. Bibliotecário, o super-herói

Lankes (2012) declarou que não existe uma resposta para o que é uma biblioteca, pois uma biblioteca é como a verdade. É contextual. É construída. Mas, depende de o bibliotecário providenciá-la e esta sua missão é uma fantástica responsabilidade (DJINIS). Considerando o peso da responsabilidade, questiona-se se os bibliotecários estão preparados para os desafios de uma biblioteca de 3.ª geração. Interroga-se se os bibliotecários estarão cientes das valências às quais têm de dar resposta, das exigências às quais terão de corresponder e às novas tarefas e funções que lhes irão ser incumbidas.

Davey, considera urgente *deliver the right skills for those who work for libraries* e isto porque *not enough people working in libraries are equipped to tackle these changes and take on these roles,and that current training is not always relevant for the current and future needs of those working in plublic libraries* (2013:9), pelo que a aquisição contínua de competências e novas aprendizagens passa a ser uma realidade para os profissionais de bibliotecas, devendo acontecer ao longo da sua vida profissional. Sendo o conhecimento dinâmico, e as bibliotecas uma verdade em constante construção, é crucial que o bibliotecário seja criador da sua função, sendo para isso necessário assumir o seu papel de aprendiz.

Se, presentemente, o bibliotecário é passivo, pouco dinâmico e inativo, se se limita a abrir a porta da biblioteca e a entregar os documentos que os utilizadores precisam, então a sua função não se cumpre. Na opinião de Lankes, *a librarian is the intersection of three things: the mission, the means of facilitation, and the values librarians bring to a community* (Lankes, 2012: 98). O bibliotecário comprometido com a sua função vai

muito além de atender os utilizadores e procurar informação ou manter a biblioteca organizada. O seu papel inclui conhecer os habitantes da sua comunidade, apresentar propostas para inserir a biblioteca nos planos de desenvolvimento local, propor atividades de leitura e de informação, promover as atividades, conseguir recursos para melhorar as tecnologias e relacionar-se com as instituições e grupos organizados da comunidade, participando nos projetos destes - *Lo importante es que el bibliotecário compreenda su responsabilidade social y no escatime esfuerzos em su papel de formador de lectores […] es capaz de liderar y apoyar processos comunitários alrededor de la lectura, la escritura, la información y los servicios de la biblioteca. Su misión es la de contribuir a que su comunidade crezca, madure e se expresse. El bibliotecãio es también un gestor cultural por excelencia y debe aprender a combinar la gestión técnica com la gestión social de la Biblioteca Pública* (Maria, 2011:24).

De acordo com a IFLA *in order to provide the best possible service to the community it is necessary to maintain well trained and highly motivated staff to make effective use of the resources of the library and to meet the demands of the community* (IFLA, 2001:61). O bibliotecário de excelência é aquele que pensa e se questiona sobre o trabalho que desenvolve e questiona *para quê, porque se faz* e *como poderia fazer melhor e este bibliotecário busca aliados, toca puertas, se prepara, estudia, conoce la estrutura administrativa del município, sus tempos y sus agendas y se interesa por la actualidade económica y social, para así recomendar y acompanhar processos de los lectores em formación* (Maria, 2011:25). O bibliotecário deve ser um líder e assumir o papel de gestor. Esta será uma nova estirpe da profissão. O bibliotecário agente. Está sempre onde existem oportunidades de aprendizagem e de transformação de vidas, acreditando que pode contribuir para a aprendizagem de terceiros e que através do diálogo com a comunidade pode identificar necessidades e oportunidades. Face a esta atitude, a comunidade reconhece a biblioteca como um bom lugar para aprender e o bibliotecário transforma-se na força ativa da comunidade. O bibliotecário faz a diferença.

A aprendizagem é uma área com uma importância cada vez mais crescente, pelo que se questiona se os bibliotecários são educadores/professores. Numa investigação académica levada a cabo em Inglaterra, os dados recolhidos descrevem quatro categorias que evidenciam a forma como os bibliotecários se vêm a si próprios nesta matéria, nomeadamente: professor bibliotecário, apoio à aprendizagem, bibliotecário que ensina e formador. As distintas formas de perceção sobre a sua ação mostram a volatilidade desta matéria. A capacidade de mostrar clareza e entendimento só se

tornará possível aquando do estabelecimento valorativo da prática. Por isso, o estudo conclui que a qualificação dos bibliotecários é crucial. Por um lado, aumenta a confiança em termos de ensino, por outro, permite melhorar o reconhecimento profissional dos bibliotecários enquanto professores no meio de instituições (Wheeler, *et al*., 2015).

Reconhece-se a alteração do paradigma do bibliotecário que ensina para o bibliotecário que é professor e facilitador da aprendizagem e, neste sentido, exige-se uma compreensão mais profunda das diversas facetas da educação e da formação. Existem competências de ensino que são fundamentais para a interação da aprendizagem, designadamente, conhecimento de teorias da educação e as suas aplicações práticas, conhecimento de teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano, capacidade para determinar metas e objetivos estratégicos, bem como para desenvolver programas e utilizar materiais apropriados aos objetivos estabelecidos e, por fim, competência para formular e executar a avaliação das sessões e programas de aprendizagem encetados. Em suma, estas competências de ensino agrupam-se em três categorias: planeamento, execução (inclui a preparação, apresentação, ritmo e adaptação) e avaliação. Este envolvimento com o processo, conceitos e tarefas leva o bibliotecário a assumir e abraçar o seu papel educacional (Peacock, 2001). Há um reconhecimento do valor da aprendizagem/ensino e que esta é uma parte integrante do futuro da biblioteca, porém também se constata a sua natureza complexa e a necessidade de capacitar os bibliotecários para esta função, sendo que a cultura organizacional deverá encorajar o desenvolvimento dos colaboradores neste sentido com o fim de atingir a excelência do serviço e da organização (Hallam, *et al*., 2013).

Esta nova espécie é definida como um agente radical de uma mudança positiva. Sobre esta matéria, já Calixto (2012) indicava que é muito evidente a exigência de recursos humanos especializados, maleáveis e polivalentes, pelo que se apresenta a figura 1 com o objetivo de demonstrar quais as necessidades a que o bibliotecário se vê obrigado a dar resposta neste novo paradigma de biblioteca.

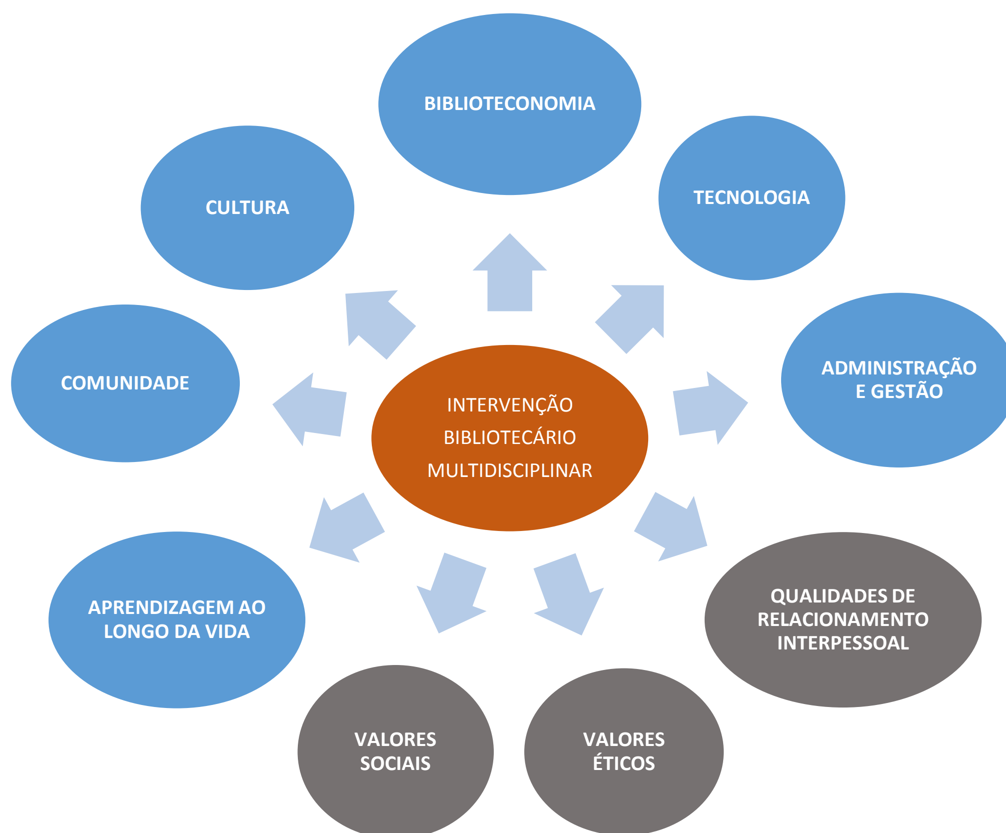


Figura 1: Intervenção Multidisciplinar do Bibliotecário

O bibliotecário tem de assumir diferentes papéis no cumprimento da missão e dos objetivos estabelecidos para a biblioteca. Este profissional enfrenta um enorme desafio, pois para além dos conhecimentos e competências em diferentes áreas, também deve possuir aptidões pessoais que lhe permitam integrar-se na comunidade e junto das pessoas. Estes requisitos posicionam o bibliotecário como um pioneiro na sociedade, alguém que detém a capacidade de transformar o meio que o rodeia. No âmbito das competências/conhecimentos importa referenciar a área administrativa e de gestão no que se refere às práticas e procedimentos da organização, à capacidade de identificar e implementar mudanças, a capacidade de ver mais além, de ter novas ideias e estratégias ou, ainda, a prontidão para mudar métodos de trabalho e ir ao encontro de novas soluções. No que respeita à comunidade, é essencial um entendimento dos utilizadores e da comunidade que é servida, bem como as suas necessidades específicas, a capacidade de cooperar com indivíduos e grupos da comunidade, conseguir identificar potenciais utilizadores e priorizar serviços alternativos ou ainda recolher e analisar dados que identifiquem as necessidades dos grupos e dos indivíduos da comunidade. Por outro lado, as valências pessoais, enquanto instrumento crucial, dizem respeito a uma consciência social, fundamental,

considerando as mutações sociais de dimensão global e a nível local que se refletem nas comunidades, os valores éticos com ênfase no entendimento e simpatia pelos princípios do serviço público e ainda uma vocação para o serviço. Sobre esta particularidade, Lankes (2012) escreveu que existem três formas de uma pessoa se tornar bibliotecário: ser contratado como um, educado como um ou tornar-se um. O primeiro é o mais fácil e menos eficaz, o segundo insere-se na lei e, por último, o modo mais eficaz e mais raro, mas aquele que é incrivelmente poderoso tornar-se um. A vocação para o serviço de uma Biblioteca Pública não é algo que se contrata ou que se ensina, mas sim uma poderosa atitude que se detém por natureza ou que através da experiência e do *know-how* adquirido na prossecução das funções se vai criando, transformando e construindo. Este bibliotecário manifesta um enorme à- vontade para comunicar com as pessoas e trabalhar com outros e em equipa sem esforço, sente-se confortável enquanto relações públicas da biblioteca e manifesta capacidade mediáticas se necessário. Este bibliotecário é um líder, é criativo, imaginativo, proativo e apresenta iniciativa.

Este bibliotecário é um verdadeiro super-herói.

5.3. Aprendizagem não formal

No início deste trabalho (capítulo 1) referiu-se que seria abordada a aprendizagem não formal para adultos num contexto muito específico como é o da Biblioteca Pública, porque este é um assunto com enorme significado hoje-em-dia e com implicações na sociedade e na vida dos cidadãos. A análise elaborada ao *Inquérito à Educação e Formação de Adultos* (INE, 2011) (cap. 4) permitiu constatar que a participação em aprendizagem não formal estava claramente ligada aos interesses económicos e profissionais, em detrimento da aquisição de conhecimentos e competências de teor social que permitem uma maior interação e intervenção na sociedade. A inexistência de uma prática impulsionadora de *empowerment* impossibilita o desenvolvimento das pessoas e das comunidades e reduz a capacidade de intervirem na vida politica, ao nível da saúde, da educação, da cidadania, entre outras. Por outro lado, foi possível também verificar que são as pessoas mais qualificadas que têm acesso a oportunidades de aprendizagem não formal, deixando a descoberto um segmento da população que é imprescindível atingir. A Biblioteca Pública tem nas suas mãos o desafio de sensibilizar a população adulta não participante em atividades de aprendizagem para os benefícios de integrarem atividades de aprendizagem ao longo da vida. Recorde-se que, 62% das pessoas entre os 25 e os 64 anos de idade não

concluíram o ensino secundário e que os trabalhadores com poucas competências representam a maioria daqueles que se encontram desempregados (OCDE, 2015). Ora, as Bibliotecas Públicas encontram-se numa fase intermédia entre a biblioteca para a comunidade e a biblioteca de 3ª geração que se transforma num *hub* da comunidade com valências multidisciplinares. Hoje, começa a ser-lhes exigido que sejam agentes dinamizadores da comunidade em que se inserem. Uma das valências a incrementar é precisamente a aprendizagem não formal.

A educação é, segundo a UNESCO (2014), um direito humano básico e a fundação para um mundo mais sustentável, inclusivo e justo. A UNESCO (2015) defende uma visão da educação humanista e holística como direito humano essencial para o desenvolvimento pessoal e económico-social. Esta educação deve ser considerada numa perspetiva ampla da aprendizagem ao longo da vida que procura atingir o empoderamento das pessoas, cumprir as suas expectativas pessoais para uma vida decente e saudável e trabalho, bem como contribuir para os objetivos de desenvolvimento da sociedade a nível social e económico. A educação tem consequências na saúde, no crescimento e no emprego, na produção sustentável, nas mudanças climáticas e transforma a vida dos indivíduos, das comunidades e das sociedades – *education can accelerate progress towards the achievemento of all […] and therefore should be part of the strategies to achieve each of them* (UNESCO, 2015:6). A aprendizagem deve possibilitar a rápida resposta aos contextos de mercados de trabalho mutáveis, avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, desastres naturais, competição pelos recursos naturais, desafios demográficos, acréscimo de desemprego global, pobreza, alargamento da desigualdade e expansão das ameaças à paz e segurança. A aprendizagem deve ser inclusiva e crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos e enaltecer a cidadania global, a tolerância e o compromisso cívico, bem como o desenvolvimento sustentável. A aprendizagem facilita o diálogo intercultural e incrementa o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística e que são vitais para alcançar coesão social e justiça. Em última instância, a educação/aprendizagem gera transformação de vidas e há que reconhecer o papel importante que desempenha enquanto impulsionadora de desenvolvimento, transformadora e universal.

Todavia, para desenvolver e incrementar esta mudança é crucial a aceitação de uma aprendizagem ao longo da vida enquanto processo contínuo que possibilita os cidadãos em qualquer idade e em qualquer momento da vida identificarem as suas

capacidades, competências e interesses, de tomarem decisões educacionais, formativas e ocupacionais e de gerirem os seus caminhos de vida no que concerne à aprendizagem e ao trabalho e outros parâmetros nos quais as capacidades e competências são apreendidas e usadas (ELGPN, 2015:5). Recorde-se que inscreve diferentes dimensões, nomeadamente a aquisição de conhecimentos básicos, atitudes e capacidades cognitivas, sociais e emocionais. É através destas que é possível - *empower learners of all ages and equip them values, knowledge and skills that are based on and instil respect for democracy, human rights, social justice, cultural diversity, gender equality and environmental sustainability* (UNESCO, 2014:14).

Na instituição da aprendizagem ao longo da vida é importante não esquecer que deve ser acessível para todos desde o nascimento até à morte e que requer a validação dos contextos de aprendizagem não formal e informal e o envolvimento de diferentes intervenientes – *Beginning at birth, lifelong learning for all, in all settings and at all levels of education, should be embedded in education systems through institutional strategies and policies, adequately resourced programmes, and robust partnerships at the local, regional, national and international levels. This requires the provision of multiple and flexible learning pathways and entry ponts and re-entry points at all ages and all educational levels, strengthened links between formal and non-formal structures, and recognition, validation and accreditation of the knowledge, skills and competences acquired through non-formal and informal education* (UNESCO, 2015:11).

Como enunciado e defendido nos capítulos anteriores, a aprendizagem não formal assume-se enquanto estratégia de aprendizagem deveras importante no século XXI e a Biblioteca Pública é, cada vez mais, apontada e aceite como o lugar privilegiado para o desenvolvimento de atividades desta natureza sendo que, inclusive, se exige que o bibliotecário assuma o seu papel de agente impulsionador para a aquisição de novas aprendizagens. Cada vez mais são exigidas novas habilidades e competências às pessoas, nomeadamente como lidar com as novas tecnologias, reconhecer necessidades de informação, fazer um uso crítico e ético da informação a que têm acesso, aprender a aprender e manterem-se em aprendizagem ao longo da vida. Por isso, há que inquirir de que forma conseguirão atingir estas valências. Nas comunidades, o local por excelência, que reúne todas as condições necessárias, é a Biblioteca Pública. Holland (2015) afirma que as bibliotecas estão a reinventar-se à medida que os conteúdos se tornam mais acessíveis e o seu papel foca mais a ligação entre quem aprende e a construção de conhecimento. Em vez de se tornarem

arquivos estáticos, as bibliotecas transformam-se em aprendizagem comum. A biblioteca tem um posicionamento privilegiado e estratégico na comunidade e, por isso, configura-se como ambiente propício para a aprendizagem ao longo da vida. Ora, a função educativa não é um papel novo para a Biblioteca Pública que sempre ocupou um lugar na educação, como um mecanismo para promover hábitos de leitura. As Bibliotecas Públicas são espaços ideais para a aprendizagem, dada a sua penetrabilidade e presença constante na vida da comunidade; e, por isso, nunca tanto a afirmação da UNESCO fez sentido, encaixando-se na sociedade de hoje e aplicando-se à sociedade futura *A Biblioteca Pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básica para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais* (IFLA, 1994). Neste sentido, o conceito de aprendizagem ao longo da vida faz grandes e variadas exigências às Bibliotecas Públicas, que não podem ser satisfeitas exclusivamente pela oferta de tecnologias e de lugares para estudar, nem se pode limitar à cooperação com escolas e infantários. De facto, nesta valência, as Bibliotecas Públicas podem e devem fazer a diferença - *as Bibliotecas Públicas, pelas variadas experiências de desenvolvimento pessoal que oferecem, pelas oportunidades de encontro e socialização que proporcionam, pelo ambiente informal e descontraído que as caracterizam, podem dar valiosos contributos para a educação não formal, que terá tendência a ser cada vez mais valorizada* (Calixto, 2012). Além disso, as bibliotecas *should always be directed towards the empowerment of the users* (IFLA, 2004:3) e estes utilizadores são as crianças, os jovens, os adultos, os seniores. Na realidade, são todos. Porém, neste trabalho de investigação o foco principal cinge-se nos adultos.

A Biblioteca Pública terá de transformar-se e adaptar-se a novas exigências, uma vez que é percecionada como ponto de acesso principal e dinâmico da comunidade. Uma das formas de expandirem a aprendizagem é através do relacionamento e do estabelecimento de parcerias com outras instituições locais, tais como centros comunitários, centros de idosos, escolas e universidades, de modo a enriquecer as experiências de aprendizagem da comunidade. Como exemplo, as Bibliotecas Públicas e o serviço de imigração podem oferecer cursos aos imigrantes, contribuindo para a sua integração além de auxiliar na procura por emprego - *o estabelecimento de parcerias e a realização de trabalho cooperativo e colaborativo reflete a capacidade da Biblioteca Pública de se engajar e dialogar com outros setores da comunidade visando o cumprimento de seu papel social e educativo* (ALVES, 2016:229).

Existem, contudo, contrariedades à prossecução da aprendizagem ao longo da vida nas Bibliotecas Públicas (ALVES, 2016), sendo identificadas nas seguintes áreas:

1. Recursos: carência de recursos financeiros, recursos humanos e equipamento adequado, nomeadamente inadequação de espaço, instalações e infraestruturas;

2. Bibliotecas: Iniciativa da biblioteca inexistente, em contraste com a falta de expectativa e exigência dos utilizadores. Falta de conhecimento sobre as questões relacionadas com a aprendizagem não formal tornando necessária a realização de campanhas de sensibilização e informação. Falta de consciência sobre a necessidade de coordenar esforços, visando uma gestão mais eficaz dos recursos destinados às atividades de aprendizagem. Dificuldades em realizar atividades para utilizadores pouco abertos ao assunto. Poucas parcerias e colaborações internas e externas. Falta de promoção e divulgação;

3. Profissionais: Necessidade de maior colaboração entre os profissionais. Deficiências na formação dos profissionais em competências e habilidades para a promoção da aprendizagem não formal. Atitudes e crenças dos funcionários e clientes dificultam a eficácia dos programas, na medida em que não se reconhecem como provedores de aprendizagens; Falta de conhecimento sobre as questões relacionadas com a aprendizagem não formal, tornando necessária a realização de campanhas de consciencialização e informação;

4. Utilizadores: A diversidade de utilizadores da Biblioteca Pública é uma oportunidade e um desafio dada a dificuldade de atender e alcançar todos os segmentos da comunidade. Por isso, é importante a definição de oferta de programas para grupos específicos; Dificuldade em realizar atividades para utilizadores pouco abertos ao assunto;

5. Programas de aprendizagem: Ausência de programas planeados especificamente para as necessidades das Bibliotecas Públicas e poucos exemplos de boas práticas entre os bibliotecários e bibliotecas; Falta de um

programa estruturado, faltam linhas de orientação de como proceder no desenho e implementação de um programa em Biblioteca Pública e a necessidade de um modelo;

6. Avaliação: Poucos ou nenhuns instrumentos desenvolvidos para a avaliação e/ou verificação dos avanços pessoais nos programas.

No que respeita aos públicos, a aprendizagem de adultos é um alvo importante a *atingir All age groups, including adults, should have opportunities to learn and to continue learning,* porque *For many adult learners, schools are associated with negative experiences and do not encourage engagement. Libraries, on the other hand, are more often seen as neutral spaces that are not designed for education at only one age, and as a result, can be seen as more conductive to adult learning* (Smith, 2011:1). Através da aprendizagem não formal, os adultos podem obter novas qualificações e participarem em aprendizagens sociais, culturais, artísticas, quer sejam para desenvolvimento pessoal ou gosto pessoal.

No entanto, este grupo não é homogéneo - *some have had successful experiences of formal school learning; others have a lot of informal and non-formal learning experiences which need to be acknowledge/recognized; many have had negative experiences (ELGPN, 2015:39).* E os adultos com experiências negativas, carecem de apoio com o fim de garantir o seu envolvimento na participação, no compromisso, na concretização e no progresso através da aprendizagem para que consigam ultrapassar barreiras de aprendizagem - *by supporting the development of adult learners (…) makes an important contribution to social inclusion, active citizenship and personal development* (ELGPN, 2015:39).

A Biblioteca Pública pode, efetivamente, contribuir com boas práticas direcionadas para este grupo, nomeadamente providenciar-lhe a oportunidade de terem apoio personalizado e individual e focar especificamente os grupos em desvantagem, pessoas jovens fora do sistema educacional, desempregados de longa duração e adultos com poucas qualificações ou ainda empregados idosos, mulheres que regressam ao trabalho depois de terem cuidado dos filhos, minorias étnicas, pessoas com necessidades especiais, estudantes que procuram um primeiro emprego, jovens que abandonaram a escola cedo e sem qualificações, desempregados de longa duração, emigrantes que requerem apoio e medidas de curta duração ou de longa

duração - *marginalised and disadvantaged groups in society to find their place in society through learning and work and other societal participation. Such groups include special needs, disabled, immigrants, refugees, the children of immigrants and refugees, and others whose personal, economic, social, cultural, and linguistic circumstances act as barriers to their integration in learning and work opportunities and to active citizenship* (ELGPN, 2015:53).

Em Inglaterra, por exemplo, os programas da Biblioteca Pública providenciam oportunidades de aprendizagem para os adultos que não fazem parte do sistema educacional, incluindo adultos com dificuldades económicas ou outros desafios. Estas ofertas incluem aulas que ajudam os adultos com poucas qualificações para aumentarem as competências na leitura e na numeracia, aulas de inglês e apoio aos imigrantes na preparação para cidadania, no desenvolvimento de competências em literacia digital oferecem aulas de TIC (INSTITUTE OF MUSEUM AND LIBRARY SERVICES, 2014).

Na Biblioteca Pública de Brooklyn, dinamiza-se a literacia dos adultos, através de cinco centros de aprendizagem de literacia. São oferecidos três programas educacionais inovadores para adultos principiantes na leitura e na escrita. Através de livros, tecnologia e de pequenos grupos de instrução (voluntários), os adultos constroem as competências necessárias para ir ao encontro dos seus objetivos pessoais, educacionais e de emprego. Os adultos são nativos da língua inglesa, maiores de 17 anos que lêem abaixo do nível de ensino secundário (BROOKLYN PUBLIC LIBRARY).

Em 2015, a Biblioteca Pública Municipal Piekary Śląskie na Polónia, publicou *Inspirer of the modern librarian collective work of culture practioners,* com o objetivo de fornecer exemplos de boas práticas, que podem ser desenvolvidos criativamente na comunidade de outros países, sendo naturalmente baseados num diagnóstico fiável das necessidades, dos recursos e das possibilidades de compromisso com parceiros. O projeto tinha como assunto evidenciar o papel das bibliotecas contemporâneas na vida das comunidades locais europeias como centros de educação e de aprendizagem ao longo da vida. O projeto intitulado *The Library. I Love it!* foi desenvolvido entre agosto de 2013 e julho de 2015, com a Biblioteca Municipal de Piekary Slaskie da Polónia; a Provincial Culture and Tourism directorate in Aydin, na Turquia; a Biblioteca Municipal Arucas, na Gran Canaria, em Espanha; O Metropolitan City of Rome Capital Culture, Sport and Leisure Time Department — Library Network Direction Office em Roma, em Itália; The City Library of Lisalmi, na Finlândia; The City Library Ivan Vidali

em Korčula, na Croácia; The Library of the City Olomouc, na Republica Checa; The City Library Dornbirn, na Áustria. Este projeto apresentou o papel envolvente da Biblioteca Pública moderna e o seu crescimento potencial em influenciar os ambientes em que se insere. Foram comparadas ações de bibliotecas em diferentes países, tendo em consideração as condições culturais, tradições e geografia. Os encontros consistiram em três módulos: *Boast! Learn! See!* (MUNICIPAL PUBLIC LIBRARY IN PIEKARY, 2015).

- *Boast*: cada país anfitrião apresenta uma ação, que tem um papel importante na educação de adultos, especialmente na área da competência de leitura, compreensão e consciência cultural.
- *Learn*: o anfitrião organizou um *workshop*, um seminário, mostrou boas práticas relativamente a tradição local, apresentou o papel de uma biblioteca na estrutura educacional do país, ou organizou encontros com os seus leitores, um encontro de leitura ou uma exposição.
- *See*: pretendia mostrar lugares relacionados com a leitura em geral, tais como museus, arquivos, fundações para emigrantes, desempregados e excluídos socialmente. Os participantes do projeto também tinham a possibilidade de observar o trabalho diário dos bibliotecários em bibliotecas europeias.

Os projetos apresentados pelas diversas entidades são orientados para jovens, crianças, adultos, seniores em áreas como a tecnologia, literacia, cidadania, voluntariado ou línguas.

Projeto interessante na Biblioteca Municipal de Piekary Slaskie da Polónia é o Projeto Europeu de Voluntariado financiado pelo Programa Jovens em Ação da Comissão Europeia e Erasmus +, desde 2013. Pretende capacitar e encorajar os jovens a participarem ativamente na comunidade local. Esta atitude incrementa a tolerância, a solidariedade e a responsabilidade entre os jovens e permite reforçar a integridade social na União Europeia. Promove a variedade europeia e ensina a respeitá-la, facilitando que jovens de diferentes ambientes culturais trabalhem juntos, criando um largo espectro de oportunidades de aprendizagem. Os objetivos do projeto consistiam em: ganhar novas competências através da aprendizagem não formal; desenvolvimento da biblioteca com base no conhecimento e criatividade com a participação ativa dos voluntários europeus; treino em capacidades linguísticas; integração intercultural e equipa multinacional e jovem que trabalha ativamente na vida pública e cultural. Exemplo de ações: aulas de línguas dadas pelos voluntários (Inglês,

Francês, Alemão, Italiano, Espanhol); ajudar as crianças com os trabalhos de casa de Inglês; oficinas de cozinha regional; oficinas de arte com crianças, trabalho com os seniores; visionamento de filmes e apresentações multimédia sobre os países de origem dos voluntários; aprendizagem do Polaco (MUNICIPAL PUBLIC LIBRARY IN PIEKARY, 2015).

Os efeitos deste projeto incidem no enriquecimento da oferta cultural da biblioteca e introduz novas e atrativas formas de trabalhar com os utilizadores; aumenta o prestígio e o papel de criador cultural da biblioteca na sua comunidade, especialmente para os jovens; os voluntários ganham novas experiencias profissionais e competências, ganham mais responsabilidade e auto-suficiência, aumentam as suas capacidades linguísticas e criam novas amizades e parcerias – *This is European Integration Live!* (MUNICIPAL PUBLIC LIBRARY IN PIEKARY, 2015:19).

Todavia, apesar de ser encarada como uma prioridade e uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das comunidades e das pessoas, verifica-se uma enorme lacuna no que respeita a literatura e investigação sobre este assunto. De facto, no *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas* (1994) são mencionados, no âmbito da temática da educação e alfabetização, o apoio à educação individual, à autoformação, à educação formal, à participação e à criação de programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários. Não há, no entanto, qualquer menção à aprendizagem ao longo da vida e à aprendizagem não formal. No documento *The Public Library Service. IFLA/UNESCO Guidelines for Development* (2001) é referido que a Biblioteca Pública deve apoiar o trabalho com escolas e outras instituições educacionais para ajudar os estudantes de todas as idades com a sua educação formal, fornecer materiais em diversas áreas, materiais que apoiem a literacia e o desenvolvimento de competências básicas e até aprendizagem à distância. No entanto, também não faz qualquer referência à aprendizagem não formal. Para Alves e Suaiden (2016), a notável falta de literatura relacionando os temas, aprendizagem não formal e Biblioteca Pública, pode sugerir que as Bibliotecas Públicas não estão envolvidas em esforços orientados para esta matéria e, no entanto, as estratégias de aprendizagens para este século não se limitarão à escola, mas terão também de englobar a aprendizagem através de pares, relações intergeracionais e relações comunitárias. *Learning may take place outsider of school, in libraries, museums, community centre* (SCOTT, 2015:2), porque *in a society of lifelong learnin public libraries will be nodes connecting the local learning setting with the global resources of information and knowledge* (IFLA, 2004:3). E, no entanto, na investigação

levada a cabo, foi notório o vazio no que se refere a artigos que se centrem nesta matéria, quer a nível nacional, quer a nível internacional.

5.3.1. Práticas

Face à importância que a aprendizagem não formal desempenha nas comunidades e o papel determinante que as Bibliotecas Públicas cumprem na sua concretização, torna-se pertinente verificar se existe divulgação de práticas de atividades de aprendizagem não formal nestes sistemas, através de instrumentos de recolha de dados. A investigação levada a cabo, mostrou existir muito pouco material relativo a esta matéria. Em Portugal, não foi identificado nenhum estudo especificamente sobre esta questão.

Portugal, através da Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) e no âmbito do programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) realiza, desde 1993, um inquérito anual por questionário, que segue a norma ISO 2789[3], às bibliotecas que integram esta Rede, tendo como objetivo recolher informação sobre os recursos e serviços nelas existentes e é neste conjunto que se incluem as atividades de aprendizagem não formal. No entanto, a descoberta mais interessante surgiu ante a identificação de um inquérito por questionário aplicado a nível europeu. Os responsáveis por este questionário são a EBLIDA[4] e a Associação de Bibliotecas da Letónia que justificam a realização deste estudo pelo facto de existirem 65.000 Bibliotecas Públicas na União Europeia, muitas delas com oferta de serviços de aprendizagem não formal e informal e com especialização nestas matérias. Porém, constataram a inexistência de um estudo de fundo sobre este assunto e, por isso, lançaram o Inquérito *Survey on non-formal and informal learning activities in public libraries across Europe,* que recolheu dados referentes ao ano de 2015 no período compreendido entre 6 de maio e 15 de julho de 2016. O objetivo deste estudo consiste

---

[3] ISO 2789:2013 "*specifies rules for the library and information services community on the collection and reporting of statistics; for the purposes of international reporting; to ensure conformity between countries for those statistical measures that are frequently used by library managers, but do not qualify for international reporting; to encourage good practice in the use of statistics for the management of library and information services*" [ISO. [Consult. 11 mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.iso.org/standard/60680.html>].

[4] EBLIDA *"European Bureau of Library, Information and Documentation Associations. Subjects on which EBLIDA concentrates are European information society issues, including copyright & licensing, culture & education"* [EBLIDA. [Consult. 11 mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.eblida.org/about-eblida/>].

em utilizar os resultados na defesa do papel das Bibliotecas Públicas na aprendizagem não formal e informal e a sua contribuição no âmbito do *Quadro Estratégico – Educação e Formação 2020*[5].

No que concerne ao inquérito por questionário, importa referir que apresenta um total de 1413 respostas, mas contabiliza como respostas completas 453. Desta amostra, Portugal equivale a 5,3% com um total de 24 respostas. É de salientar que não se encontra documentado a que Biblioteca Pública ou Bibliotecas Públicas pertencem estas respostas e, por isso, não existe informação detalhada sobre a aprendizagem não formal, especificamente sobre as Bibliotecas Públicas de Portugal. Os resultados apresentados são relativos ao conjunto da amostra que corresponde a: República Checa (16,7%) Lituânia (11,9%) Alemanha (7,7%) Eslováquia (7,7%), Bulgária (6,4%) Letónia (5,7%), Espanha (5,5%) Portugal, Dinamarca (3,7%), Hungria (3,5%), Estónia (3,3%), Roménia (3%), Croácia (2,6%), Holanda (2,6%), Itália (2,4%), França (2,2%), Finlândia (1,9%), Reino Unido (1,7%) Eslovénia (1,5%), Bélgica (0,8%), Grécia (0,8%), Luxemburgo (0,8%), Irlanda (0,6%), Suécia (0,6%). A Austria, Chipre, Malta e Polónia não enviaram quaisquer dados. Em 79,9% dos casos, as respostas pertencem a bibliotecas inseridas em área urbana e 20,1% das respostas pertencem a bibliotecas inseridas em área rural.

O questionário está dividido em quatro partes, sendo que este trabalho apenas se cinge à Parte A, que corresponde à aprendizagem não formal. O conceito de aprendizagem não formal é definido, pela entidade que conduz o estudo, da seguinte forma: *from library´s point of view, non-formal training is an organised, pre-planned lesson, held face-to-face or online and hosted by library staff or external experts, regardless of the length of time of the training. Non formal training can be provided to a group of people (2 or more) or to a single individual. A non formal training event is an occurrence of non-formal training at the library, regardless of the length of time of the training and regardless of wether this is a recurrence of the same training program or an occurrence of a unique training project executed just once* (EBLIDA, 2016).

Neste sentido, o Inquérito por questionário que aqui se apresenta refere-se à aprendizagem não formal como uma atividade oferecida a crianças, jovens, adultos e

---

[5] EF *2020 "Estabeleceu quatro objetivos comuns da EU para enfrentar os desafios no domínio da educação e formação, até 2020: tornar realidade a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, a todos os níveis da educação e da formação"* [COMISSÃO EUROPEIA. [Consult. 11 mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt>].

seniores. As ações são desenvolvidas para toda a comunidade e não apenas para um grupo específico. Há que ter em conta, nos resultados apresentados, que se trata de uma análise conjunta das informações prestadas, pelo que os dados analisados, de forma individual, poderão ter conclusões diferenciadas. Todavia, os mesmos não se encontram disponíveis, pelo que não é possível elaborar uma análise neste sentido. Seguidamente, é elaborada uma análise de cada questão inserida neste questionário.

No que se refere ao facto da ***Biblioteca oferecer atividades de aprendizagem não formal****, o*s resultados apresentam uma elevada taxa de oferta em aprendizagem não formal sendo, por isso, representativos da importância que desempenha nas Bibliotecas Públicas e indicação de integração e empenho na comunidade em que se inserem e para a comunidade que servem. No entanto, a problemática incide em 18% correspondente à inexistência de oferta de atividades de aprendizagem não formal. Sob os auspícios da Biblioteca de 3.ª geração e mediante todas as recomendações e orientações que já se citaram neste trabalho, seria pertinente investigar a fundo as causas de tal ausência, nomeadamente se são Bibliotecas Públicas situadas numa área rural e se este facto influencia esta situação ou se, porventura, são Bibliotecas Públicas situadas em área urbana, quais os motivos associados a tal posição, por exemplo, se estarão relacionados com a comunidade em que se insere, com carência de recursos humanos ou lacunas nas competências dos mesmos, ausência de parceiros, escassez de orçamento, entre outros.

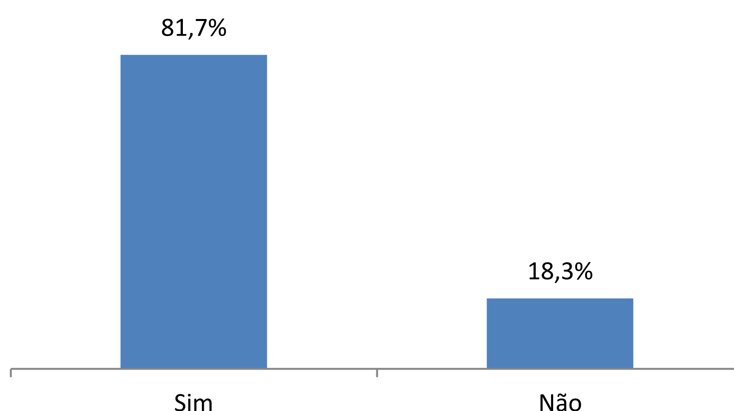


Gráfico 24: Oferta de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

Relativamente à questão sobre ***quantas pessoas participaram em atividades de aprendizagem não formal em 2015***, os dados apontaram 1.449,721 participantes, o

que é significativo do interesse que as pessoas têm neste género de oferta. As atividades de aprendizagem não formal realizadas são reconhecidas, muito certamente, como práticas impulsionadoras de competências e enriquecimento de conhecimentos. Por outro lado, e tendo em conta que são valores totais na Europa, há um longo caminho ainda a percorrer, pois o número de participantes que apresenta é parco face ao número de habitantes no seu conjunto. O desafio para estas Bibliotecas Públicas consistirá em encontrar estratégias que angariem novos participantes para as ações de aprendizagem não formal disponibilizadas, para além de manterem o interesse dos atuais participantes.

No que respeita aos ***grupos-alvo prioritários na aprendizagem não formal*** a maior percentagem de atividades dirige-se a Crianças, seguindo-se com uma diferença de 4,4 p.p o público Adulto. Todavia, os dados apresentam uma sincronia no desenvolvimento da aprendizagem não formal nos públicos-alvo definidos, mostrando existir uma preocupação em desenvolver atividades para toda a comunidade, incrementar competências e proporcionar oportunidades de aquisição de conhecimentos em todas as pessoas. Estes resultados evidenciam uma prática corrente de aprendizagem ao longo da vida.

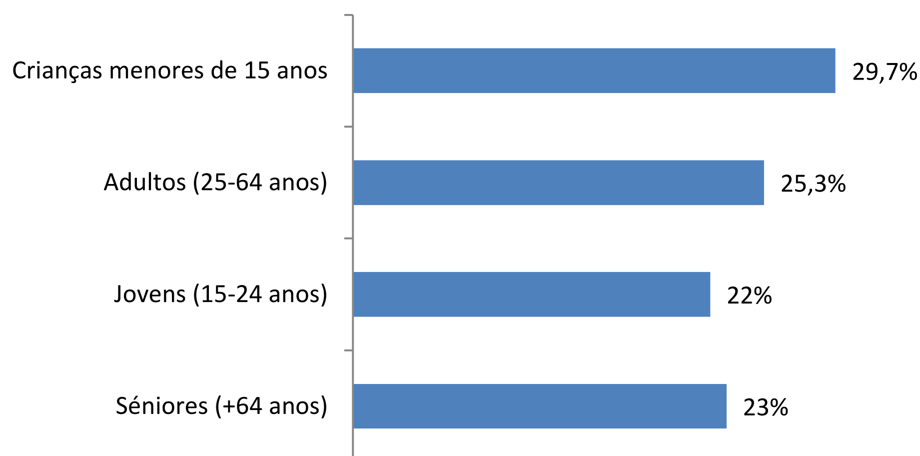


Gráfico 15: Grupos etários participantes em atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

O gráfico 16 reproduz a lista de categorias dos principais alvos em aprendizagem não formal, sendo que as categorias aqui apresentadas demonstram uma reflexão sobre a comunidade. Note-se que as categorias “Pessoas com necessidades especiais”, Desempregados” e “Imigrantes” dizem respeito a segmentos específicos e mais frágeis da sociedade, denotando o cuidado de providenciar o acesso a oportunidades

de aprendizagem de forma igualitária. Desta forma, fomenta-se a inclusão social e o respeito pela diversidade intercultural e fornecem-se ferramentas que contribuam para uma vida em pleno. As categorias "Estudantes", "Empregados" e "Empreendedores" são segmentos da sociedade cuja participação em atividades de aprendizagem não formal pressupõe a aquisição de competências, aptidões e habilidades que lhes permitam ser polivalentes numa era de competitividade, bem como aptos e versáteis às mudanças, sejam elas profissionais, sociais, económicas, ou outras. Está implícito, mais uma vez, a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados apontam a categoria "Estudantes" com uma percentagem de 66%, "Desempregados" com 51% e "Empregados" com 44%, ficando estas categorias muito acima dos 8% que a categoria "Empreendedores" apresenta, o que significa que existe um investimento muito reduzido em atividades de aprendizagem não formal para este segmento da comunidade, pelo que seria pertinente entender os motivos por detrás deste resultado. A resposta a esta matéria pode residir no facto de se tratarem de segmentos (empreendedores, pessoas com necessidades especiais e imigrantes) desafiantes para as Bibliotecas Públicas e estas depararem-se com dificuldades, de ordem diversa, na implementação de projetos de aprendizagem não formal, específicos para estes públicos.

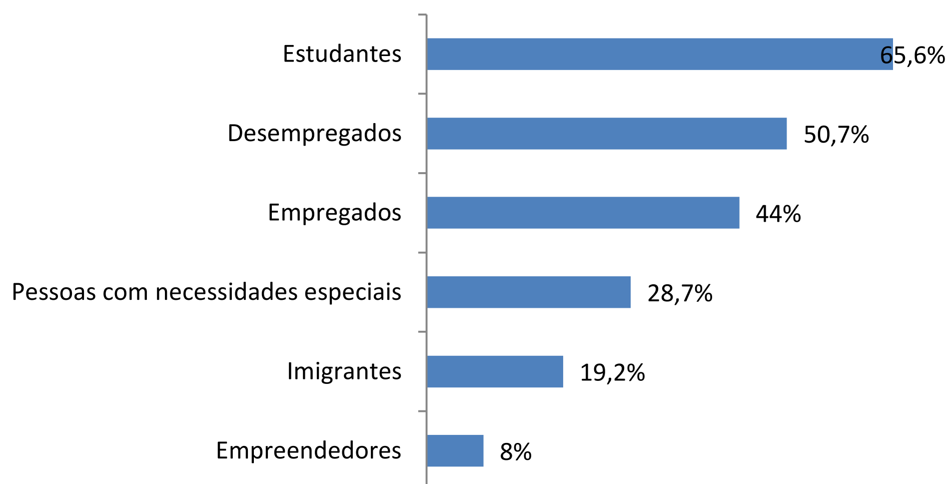


Gráfico 16: Grupos alvos prioritários na oferta de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

Relativamente ao ***número de atividades de aprendizagem não formal disponibilizadas*** são apresentadas duas formas de organização distintas, no âmbito do processo de aprendizagem, sendo que os resultados demonstram o investimento que existe neste género de oferta. Levanta-se, no entanto, a questão sobre a tipologia

de atividades associadas aos grupos e aos indivíduos, uma vez que a diferença de valores é impressionante.

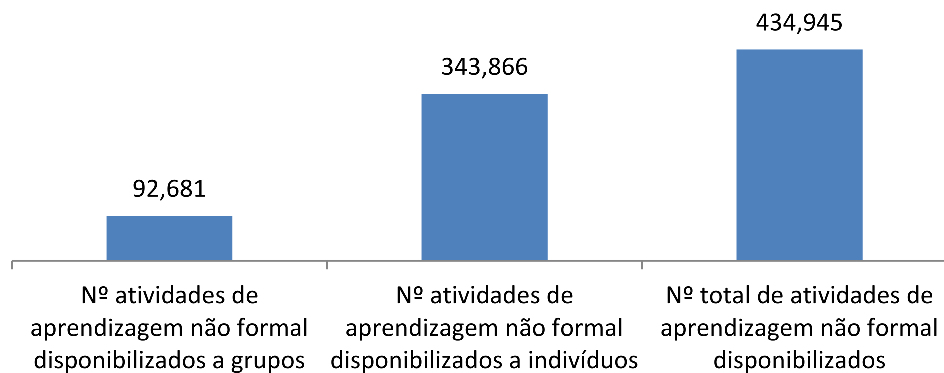


Gráfico 17: Nº de atividades de aprendizagem não formal disponibilizadas (EBLIDA, 2016)

Em referência ao ***número de eventos em aprendizagem não formal que a Biblioteca disponibilizou em parceria,*** importa realçar o papel ativo da Biblioteca Pública no desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal na comunidade em que se insere. Por outro lado, demonstra que existe consciência da importância que a colaboração com parceiros desempenha na missão de uma Biblioteca Pública de 3ª geração, na medida em que enriquece a oferta de aprendizagem não formal e possibilita a aquisição de conhecimento e competências que, de outra forma, não seria exequível.

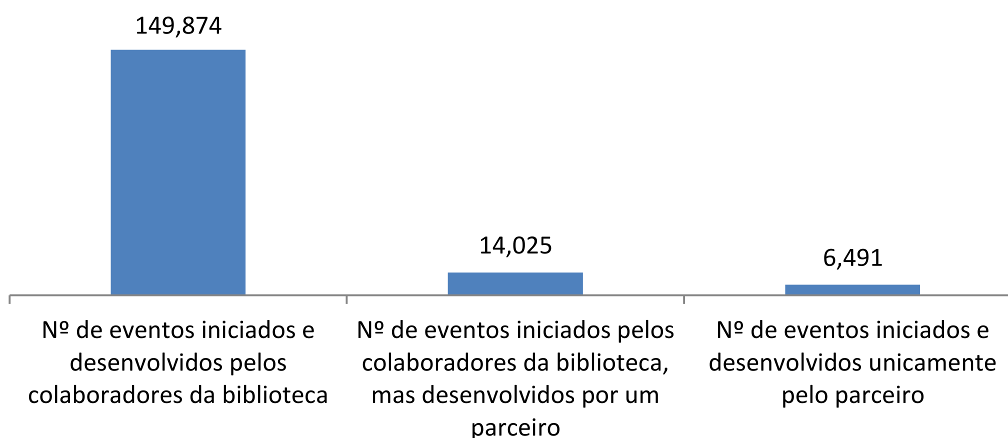


Gráfico 18:Caracterização do tipo de desenvolvimento das atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

No que respeita aos ***parceiros*** note-se que existe uma diversidade de entidades que colaboram com as Bibliotecas Públicas. Esta variedade é representativa da união que existe entre os elementos da comunidade e do reconhecimento que as Bibliotecas Públicas auferem enquanto parte central da sociedade e da vida das pessoas. Tendo em conta o elevado valor percentual que as crianças e os estudantes apresentavam em questões anteriores, não é de estranhar que as "Escolas" obtenham uma representatividade de 59%. Quanto a 36% que os "Voluntários" auferem, demonstra que existe uma prática organizada e sustentada nos países europeus relativamente a esta questão, estando em consonância com as orientações da União Europeia.



Gráfico 19: Identificação dos parceiros envolvidos no desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

Sobre a questão ***se a Biblioteca ou os seus parceiros emitem certificados ou diplomas atestando que as pessoas adquiriram um conjunto de resultados de aprendizagem (conhecimentos, saber fazer e/ou competências) no final dos programas de aprendizagem não formal,*** os participantes responderam, na sua maioria, não emitirem certificados no âmbito da aprendizagem não formal que desenvolvem. No entanto, 31% afirmou já existir um trabalho desenvolvido de certificação de competências, o que significa que esta matéria tem importância. A existência de certificação tem impacto na vida das pessoas que participam nestas ações e, consequentemente, no papel que desempenham na comunidade.

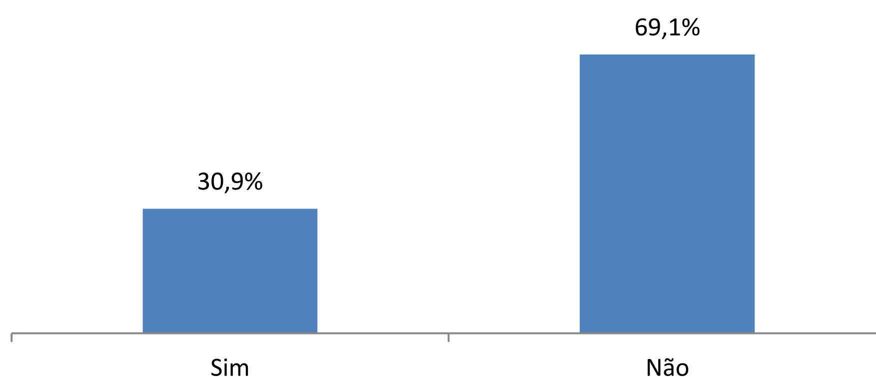


Gráfico 20: Emissão de certificado ou diploma por parte das entidades responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

O gráfico 21 apresenta os resultados face à questão ***se a biblioteca tem colaboradores afetos unicamente ao planeamento e execução de atividades de aprendizagem não formal***. Conforme verificado neste capítulo, os colaboradores desempenham um papel fundamental na Biblioteca de 3ª geração, pelo que a questão que aqui se apresenta é perfeitamente legítima no âmbito deste questionário e prova que os técnicos e bibliotecários são encarados enquanto peça crucial na oferta de aprendizagem ao longo da vida. A realidade demonstra, porém, que efetivamente, as Bibliotecas Públicas gerem uma equipa polivalente e disponível para todas as tarefas inerentes a uma Biblioteca Pública. Em resposta a esta questão, 87% das Bibliotecas Públicas indicou que tem colaboradores em tempo parcial no planeamento e execução de atividades de aprendizagem não formal.

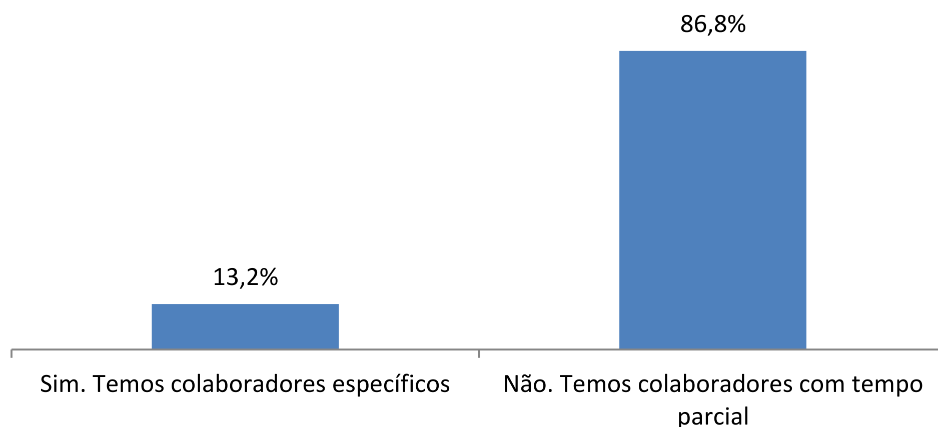


Gráfico 21: Identificação da existência de colaboradores afetos em exclusividade ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

No que respeita ao ***orçamento gasto para planear e executar atividades de aprendizagem não formal***, os resultados indicam ter sido o orçamento municipal o de maior valor envolvido no desenvolvimento destas ações.

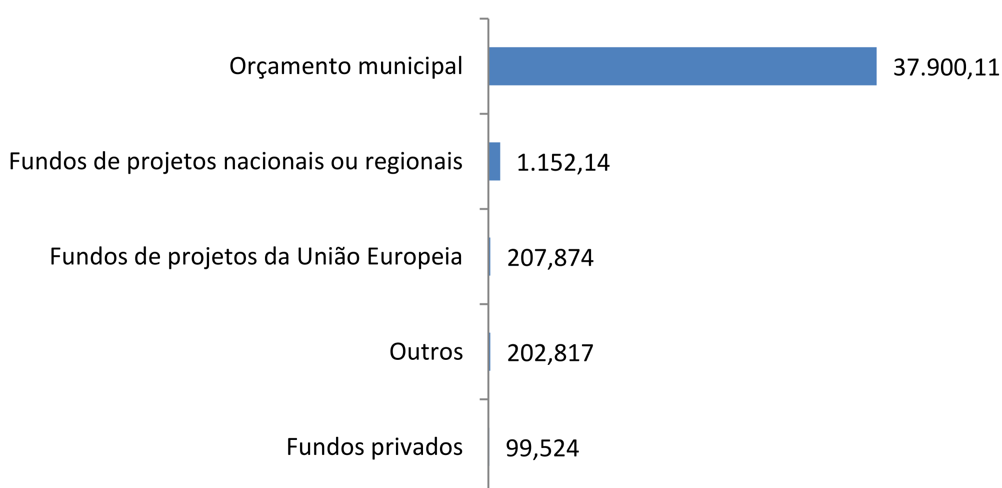


Gráfico 22: Orçamento gasto no desenvolvimento de atividades de aprendizagem não formal (EBLIDA, 2016)

No que respeita às ***categorias de oferta educacional aplicáveis ao que a Biblioteca disponibilizou e tendo em consideração os objetivos de aprendizagem dos projetos/programas de aprendizagem não formal da Biblioteca****, verifica-se que* são referentes a diversas áreas do saber e do conhecimento destinadas, por exemplo a crianças, jovens, famílias, estudantes, empregados, desempregados, empreendedores, empresários, grupos de risco como imigrantes, refugiados, minorias étnicas e reformados. Torna-se evidente a pluridade de alvos que se quis abarcar e o papel centralizador que a Biblioteca Pública desempenha. No entanto, repare-se que a principal categoria diz respeito à literacia digital com um resultado de 84%, o que evidencia uma forte aposta nas competências básicas digitais e no aprender a aprender, uma vez que os grandes avanços tecnológicos ao longo das últimas décadas impõem a aquisição de conhecimentos essenciais, sob pena de exclusão.

As Bibliotecas Públicas possuem todas as condições para proporcionar atividades de aprendizagem não formal que minimizem esta situação. Estes resultados comprovam que existe um investimento considerável nesta área. Por outro lado, a competência na língua materna que se desenvolve na categoria "Promoção da Leitura" apresenta o resultado de 67% mostrando, que se atribui grande importância à primeira infância e que é feito um investimento nesta matéria com o fim de capacitar as novas gerações.

O papel da Biblioteca Pública enquanto, o agente de cultura, encontra-se igualmente presente na categoria "Cultura e entretenimento" com um resultado de 54%, mantendo-a como local privilegiado para aceder a ofertas de cultura e lazer. Todavia, é também crucial incluir, na aprendizagem não formal, temas essenciais para a integração e a inclusão das pessoas na comunidade e torná-las entendidas e aptas em matérias fundamentais para a vida quotidiana. Nos resultados apresentados, esta questão é certificada no desenvolvimento de atividades nas categorias "Comunicação", "Serviços eletrónicos", "Emprego", "Inclusão social", "Criatividade e inovação", "Saúde" e "Ambiente e agricultura". A Biblioteca Pública é uma instituição orientada para as pessoas e para a comunidade que está presente nas suas vidas e faz a diferença, indo ao encontro das necessidades da comunidade em matéria de aquisição de conhecimentos, aptidões e competências.

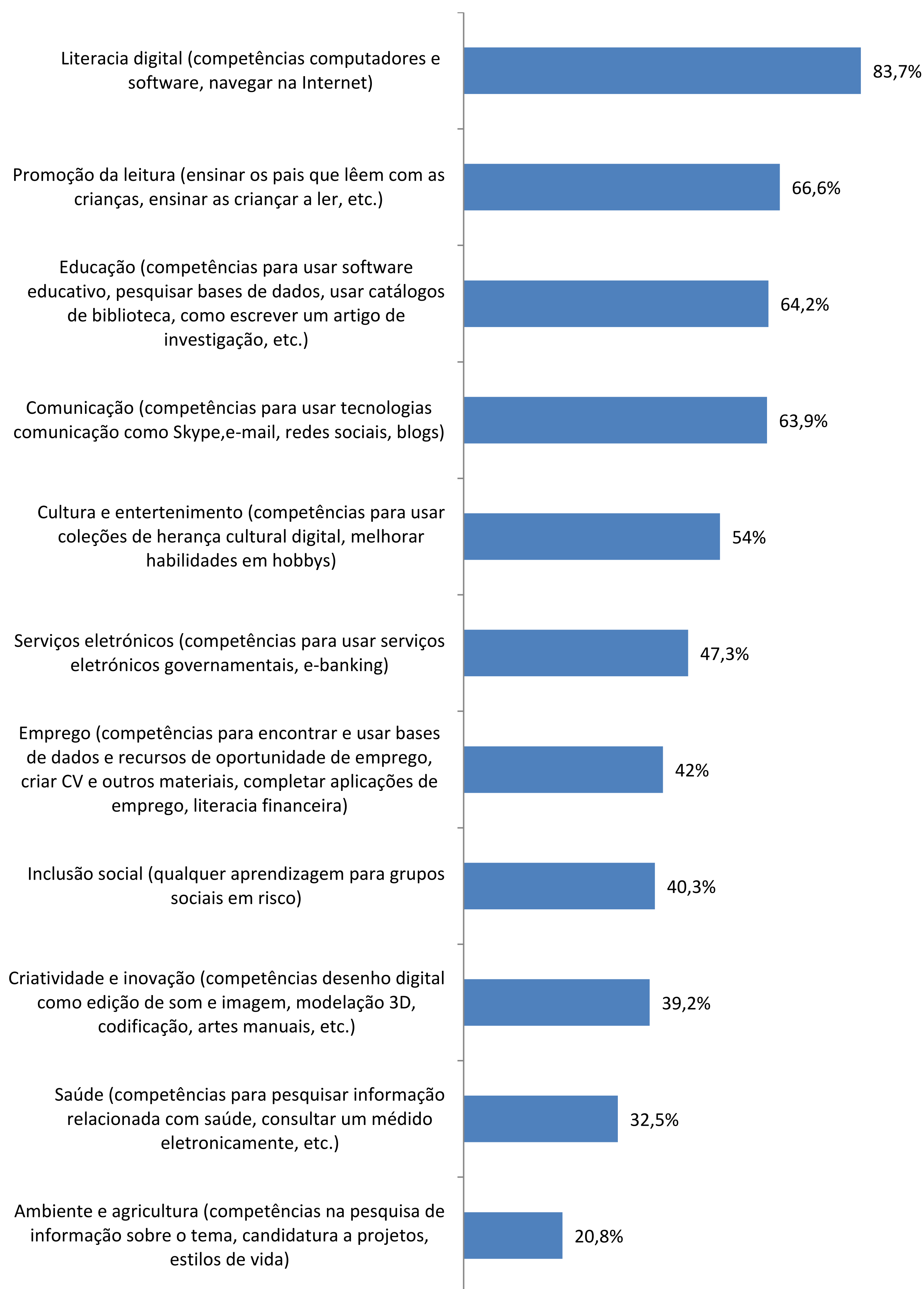


Gráfico 23: Oferta de atividades de aprendizagem não formal por temáticas (EBLIDA, 2016)

O envolvimento de um número elevado de países neste questionário, mostra a importância que lhe é atribuído enquanto instrumento de avaliação e de divulgação das práticas desenvolvidas. Os dados refletem um forte empenhamento e testemunham a relevância dada às atividades de aprendizagem não formal e demonstram que estas ações são uma realidade presente nas Bibliotecas Públicas da Europa. Os resultados apresentados são prova do reconhecimento da aprendizagem não formal enquanto instrumento de forte impacto na vida das pessoas e nas sociedades e reconhece-se o papel educador das Bibliotecas Públicas. Os dados recolhidos permitem, efetivamente, a defesa do papel ativo que as Bibliotecas Públicas desempenham na construção de uma comunidade de aprendizes, nos quais se procura desenvolver ou reforçar competências e conhecimentos. Por outro lado, tendo em consideração o conjunto de dados reunidos, é possível evidenciar a contribuição das Bibliotecas no âmbito do *Quadro Estratégico – Educação e Formação 2020*, uma vez que estes comprovam o exercício da aprendizagem ao longo da vida, a prática da promoção da igualdade, da coesão social e da cidadania ativa e, ainda, o incentivo à criatividade, à inovação e ao empreendedorismo.

Relativamente ao inquérito anual por questionário às bibliotecas que integram a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), as categorias e subcategorias que o mesmo apresenta, *vide* figura 2, são representativas dos processos em desenvolvimento nas Bibliotecas Públicas e, como tal, são relevantes no âmbito da recolha de dados e, consequentemente, proporcionam a elaboração de um relatório anual de resultados do panorama das Bibliotecas Públicas em Portugal.

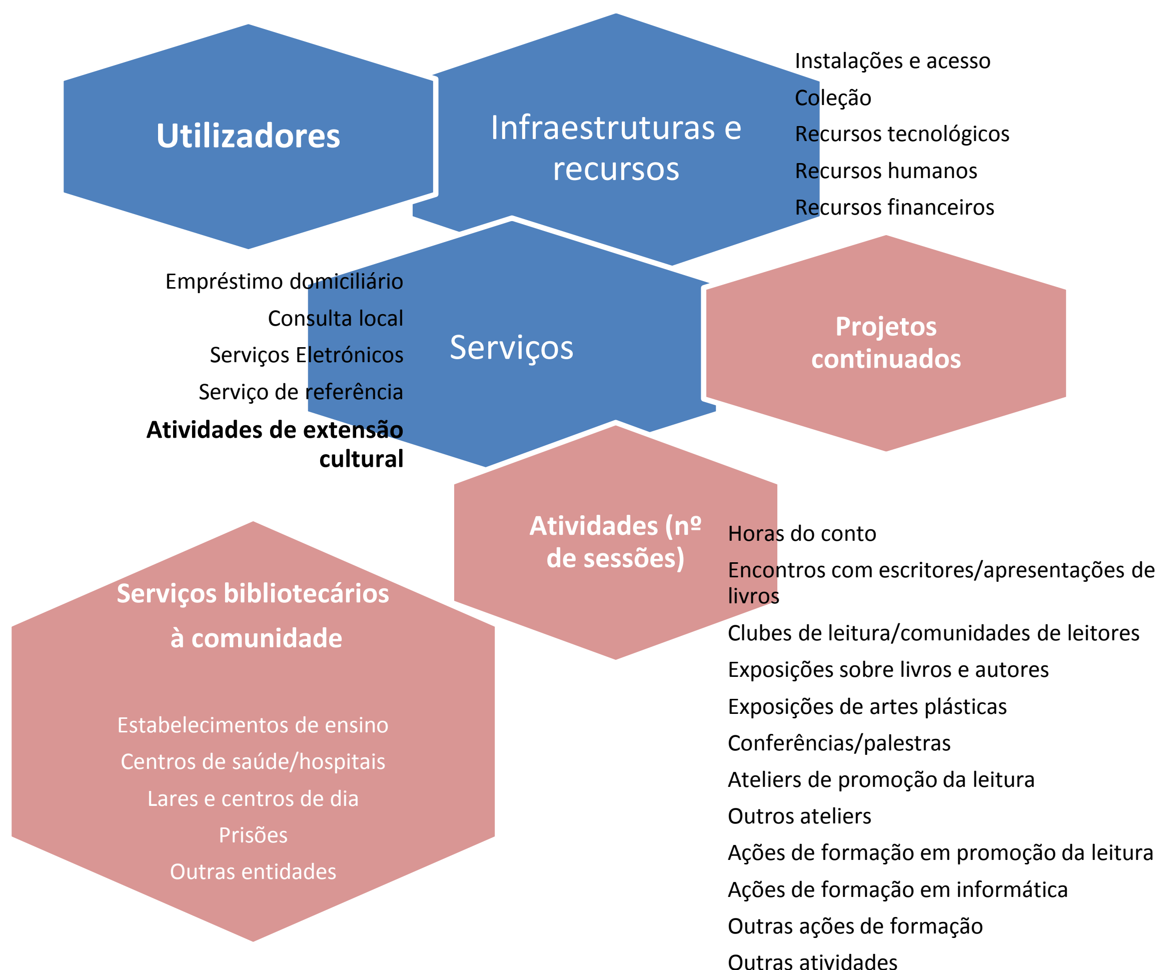


Figura 2: Conteúdos do questionário de recolha de dados estatísticos (DGLAB,2015)

No âmbito dos serviços que a Biblioteca Pública oferece aos seus utilizadores, estão incluídas as *atividades de extensão cultural* e, numa primeira análise, verifica-se uma organização em três partes que, no seu conjunto, contemplam todas as atividades desenvolvidas com natureza cultural, todas as atividades que tenham uma matéria diferenciada e abarca todas as entidades, instituições, indivíduos, coletividades e grupos. No entanto, numa análise mais detalhada sobressai o facto de a subcategoria *Serviços bibliotecários à comunidade* limitar significativamente o conceito de comunidade, uma vez que apenas inscreve determinados segmentos da sociedade. Mediante os pressupostos de uma Biblioteca de século XXI, este conceito refere-se a todas as pessoas (individuais ou coletivas) que integram a sociedade. Por essa razão, seria interessante refletir sobre o modelo aqui representado tendo por base esta pressuposição. Por outro lado, e tendo em consideração o tema deste trabalho de investigação, importa refletir sobre a terminologia *ações de formação* e, sobre esta questão, levanta-se a dúvida se é referente apenas a *aprendizagem não formal* ou se

também alude a ações de aprendizagem formal. O anexo, que acompanha o questionário, não faz qualquer explicação sobre este ou outro conceito. As ações explicitamente identificadas, são referentes às temáticas de promoção da leitura e de informática, o que corresponde em matérias de "Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida" à "comunicação em língua materna" e à "competência digital" e, eventualmente à competência "aprender a aprender", realçando, desta forma, aquele que é considerado o padrão de execução de ações de aprendizagem nas Bibliotecas Públicas. Acrescente-se, ainda, o facto de a aprendizagem não formal ser entendida como uma tipologia de atividade que se insere nas atividades de extensão cultural, o que revela a organização típica do serviço em causa.

Tratando-se de um questionário normalizado, entende a investigadora que o mesmo se encontra definido mediante os pressupostos do que é considerado padrão nas Bibliotecas Públicas. Compreende-se que a uniformização deste questionário através da norma ISO permite dar resposta a relatórios internacionais que, de outra forma, seria difícil. Não sendo possível ponderar uma adaptação deste questionário de forma acentuada, considera-se que seria crucial avaliar a possibilidade de elaborar um estudo especificamente sobre esta matéria. Esta observação surge, naturalmente, por via das diversas leituras efetuadas no âmbito dos temas da aprendizagem ao longo da vida e da aprendizagem não formal, enquanto áreas de intervenção na biblioteca do futuro. O facto de se tornarem prioridades, obriga à reflexão sobre a forma como se organiza o serviço e para quem se disponibiliza mas, também, requer um pensamento crítico sobre a própria terminologia que se atribui ao serviço, uma vez que define fortemente as práticas desenvolvidas.

5.4. Síntese

No paradigma da Biblioteca de 3,ª geração, as Bibliotecas Públicas devem repensar o seu papel, serviços e prioridades, uma vez que serão desafiadas pela mudança de comportamento dos utilizadores e da comunidade em que se inserem. A fragmentação da vida moderna força as pessoas a serem flexíveis e a confrontarem-se com constantes escolhas. Esta nova sociedade reger-se-á, pela razão enunciada, por um novo modelo de ação que terá consequências na missão e nos objetivos das Bibliotecas Públicas. Ser-lhes-á dada uma prova de fé, na medida em que as pessoas terão de ser capazes de confiar na biblioteca e no seu papel catalisador e líder.

A literatura revista neste capítulo consciencializa a sociedade, os profissionais das Bibliotecas e entidades reguladoras, da iminência do papel educativo e formativo que as Bibliotecas Públicas devem oferecer aos indivíduos, na aquisição de novas aprendizagens em contexto de aprendizagem ao longo da vida. Acredita-se que a Biblioteca será um facilitador do conhecimento e que esta função será, verdadeiramente, o seu negócio. Para que isto suceda, a Biblioteca tem de estar onde as pessoas estão e isto requer uma nova forma de pensar e trabalhar para os bibliotecários. Muito será exigido aos bibliotecários, que terão um papel crucial na concretização da biblioteca do futuro. Esta nova forma de estar impele as bibliotecas a serem criativas e a cooperarem com outras instituições, que podem apoiar e complementar os seus objetivos, sendo que em todas as ações há uma orientação para os utilizadores; descobrir o que os cidadãos querem e, então, focar a atenção e os recursos nas necessidades identificadas para os diferentes grupos a atingir. As Bibliotecas Públicas têm, efetivamente, oportunidade de fazer a diferença no seio da comunidade nas mais diversas valências, como se verificou ao longo deste capítulo, e sintetizado na figura 3. O êxito depende de conseguirem seguir três fatores decisivos: comunicação eficaz, escuta ativa e prontidão para mudar.



Figura 3: Palavras-chave sobre a Biblioteca

Método tem origem na palavra grega, methodos, que significa literalmente caminho para chegar a um fim (Freixo, 2012: 85*). A metodologia é, pois, a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa de toda a ação desenvolvida no método do trabalho de investigação, sendo que a investigação é algo que se procura, é o caminhar para um melhor conhecimento que deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica*.

(Quivy, 2017:31)

6. Metodologia

6.1. Enquadramento teórico

6.1.1.Paradigmas/teorias

A informação e o conhecimento são instrumentos fundamentais na sociedade do século XXI. O modelo de educação e aprendizagem, seguido da vida ativa profissional, não faz mais sentido na contemporaneidade; ao invés, impõe-se a aquisição de novas aprendizagens ao longo de toda a vida. A inicialmente denominada sociedade da informação, transformou-se na sociedade do conhecimento e, é hoje, a sociedade de aprendizagem. Nesta nova era, é crucial a capacidade de processar informação para dar lugar ao conhecimento e, consequentemente, a aquisição de aprendizagens significativas. Insurge-se a capacidade de aprender ao longo da vida como uma necessidade de todos os cidadãos, uma vez que este investimento proporcionará uma melhoria no desempenho pessoal, profissional e social.

O conceito da aprendizagem ao longo da vida surgiu, primeiramente, sob o nome de Educação ao Longo da Vida através da UNESCO que o definiu como instrumento que contribui para o desenvolvimento da sociedade civil, da democracia e do indivíduo. A partir dos anos 90, o conceito de educação foi alargado, pela UNESCO, a um conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais como determinantes na evolução do ser humano. Com uma posição distinta, a OCDE defendeu a educação como um investimento em capital humano e desenvolvimento de recursos humanos, uma vez que estes são determinantes na competição global e na economia mundial. Apesar de assentarem em diferentes pressupostos, a UNESCO e a OCDE consideraram a aprendizagem um processo fundamental na sustentabilidade das sociedades.

Delors (2000) encarou o conceito de aprendizagem como um dos eixos centrais da educação, em consonância com o conceito de desenvolvimento e evolução do ser humano. No século XXI, o conceito de educação é definido enquanto agente ativo no progresso da sociedade, dos indivíduos e é associado à capacidade de aprender e ao aperfeiçoamento do ser humano. Este conceito é uma recuperação da teoria educacional de *Bildung* (século XIX), que se traduz no resultado de um longo processo de aprendizagem, transmitindo ao indivíduo a capacidade e a obrigação de um desenvolvimento permanente. Nesta teoria, integra-se o princípio da aprendizagem: todos têm direito à educação; o princípio de desenvolvimento: todos os aspetos do ser humano e do mundo devem ser tratados pela aprendizagem; e, o princípio da liberdade: a educação deve ser direcionada a todo o ser humano, sociedade e mundo e, desta forma, o mundo torna-se um local melhor para todos.

No paradigma da aprendizagem ao longo da vida, insere-se o processo de aprendizagem não formal que decorre fora do sistema de educação tradicional, mas pressupõe uma intenção de forma voluntária. Neste processo integra-se o conceito de *Empoderamento* que se traduz num pensamento positivo sobre si mesmo, na capacidade de atingir objetivos estabelecidos, no relacionamento construtivo com o outro e o prazer na vida. As oportunidades providenciadas pela aprendizagem não formal permitem expandir o conhecimento e desenvolver competências cognitivas e sociais.

A aprendizagem não formal ganha visibilidade na segunda metade do século XX, direcionada para o público adulto (Canário, 2006). Na aprendizagem de adultos existe uma correlação entre as aprendizagens ganhas pela aprendizagem formal e as aprendizagens ganhas pelas experiências, resultando numa dinâmica de construção de competências. No século XXI, é essencial o desenvolvimento de competências básicas no âmbito da numeracia, matemática, ciências, literacia, bem como a aquisição de competências criticas, de iniciativa, resolução de problemas, trabalho em cooperação. Estas competências são uma combinação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, entendendo-se por competências a capacidade de aplicar conhecimento, experiências e capacidades numa situação estável ou de mudança. Neste sentido, as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (CE, 2007) são de extrema importância para que os indivíduos possam contribuir na vida social, económica e civil.

São oito as competências definidas pelo Conselho do Parlamento Europeu: comunicação em língua materna, competência em línguas estrangeiras, competência

matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial e sensibilidade e expressão culturais. Estas competências integram, ainda, um conjunto de temas, tais como, pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, cálculo de riscos, tomadas de decisão e gestão emocional. As transformações e evoluções da sociedade do século XXI desencadeiam alterações na procura de competências e esta exigência está em constante mutação. Estas competências devem ser adquiridas por todos e é essencial que se acautelem os grupos menos favorecidos, em risco de integração social ou menos escolarizados, tais como, desistentes do sistema educativo formal, imigrantes, pessoas com baixo nível de competências em literacia e numeracia, desempregados, pessoas sem perceção da importância da aprendizagem. Neste sentido, alerta-se para a necessidade de trabalhar em parceria e cooperação com diferentes entidades interessadas no desenvolvimento de competências de adultos. Impõe-se uma responsabilização de toda a sociedade.

Em resposta a esta responsabilidade, a Biblioteca Pública deverá assumir um papel ativo e diferenciador, oferecendo espaços propiciadores ao desenvolvimento de aprendizagens em contexto não formal. A Biblioteca Pública será um facilitador de aprendizagem não formal, destacando-se como uma biblioteca de 3ª geração ou biblioteca do século XXI. Neste paradigma, exalta-se a Biblioteca Pública como um *Hub* da comunidade, um espaço comunitário, social, flexível, de aprendizagem, impulsionador no qual o Bibliotecário desempenha um papel de relevo. A sua função vai além do serviço de atendimento, pesquisa de informação ou da gestão da coleção. No paradigma do Bibliotecário do século XXI, há que, por exemplo, conhecer a comunidade, inserir os parceiros locais nas propostas da biblioteca, promover a aprendizagem, o empreendedorismo e tantas outras mais-valias que o colocam no centro da comunidade em que está inserido. De facto, a sua intervenção é multidisciplinar e é, desta forma, que cumpre a missão da Biblioteca Pública. Para além de promover a aprendizagem ao longo da vida, o Bibliotecário deve reconhecer e abraçar o seu papel educacional (Peacock, 2001), pelo que é fundamental a capacitação para esta função e uma atitude positiva face ao papel de facilitador de aprendizagem não formal.

Foram estes os paradigmas de investigação que constituíram o sistema de pressupostos e valores que guiaram a pesquisa, determinantes nas opções que a

investigadora tomou no caminho que conduziu às respostas face ao problema/questão a investigar, ou seja ao conhecimento (Coutinho, 2013:24).

6.2. Modelo teórico

O objeto de estudo do presente trabalho de investigação tem por enfoque a temática da aprendizagem não formal para adultos, enquanto matéria imprescindível no desenvolvimento dos sujeitos com consequências positivas no crescimento pessoal, na vida social, na participação democrática e no entendimento político, no bem-estar individual, nas decisões do quotidiano e nas atitudes perante a vida pessoal e profissional. O processo de investigação da aprendizagem não formal para adultos foi inserido no contexto da Biblioteca Pública como espaço cultural potenciador da aprendizagem ao longo da vida, pelo que o problema de investigação que, de acordo com Dei, *es la pieza angular de todo su trabajo (…) el problema tiene que ver com lo que no se conoce o lo que se cuestiona respecto a un aspecto particular del saber vigente* (2006:50), foi formulado a partir da seguinte questão:

Que projeto de aprendizagem não formal para adultos existe na Rede de Bibliotecas de Lisboa?

Segundo Coutinho (2013:49), estabelecer o problema de investigação é fundamental porque:

- *Centra a investigação numa área ou domínio concreto;*
- *Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;*
- *Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;*
- *Guia a revisão da literatura para a questão central;*
- *Fornece um referencial para a redação do projeto;*
- *Aponta para os dados que será necessário obter.*

Por conseguinte, na definição do modelo de análise submete-se o processo aos factos e confronta-se com dados observáveis, inquirindo-se o que se pretende observar (quem e como).

Como tal, definiu-se, primeiramente, como tema deste trabalho a Aprendizagem Não Formal para Adultos, *pois el tema es el asunto general de que trata la investigación* (Dei, 2006:47) e, seguidamente, determinou-se como título A Aprendizagem Não Formal para Adultos e o caso da Rede de Bibliotecas de Lisboa, sendo que *el título es el aspecto específico, lo pontual que interesa investigar de esa temática* (idem).

Estando o tema e o título delimitados e o problema de investigação definido, seguiu-se a determinação dos objetivos e das hipóteses. No que diz respeito ao objetivo geral, considerou-se analisar a estrutura do programa de aprendizagem não formal proposto para o público adulto na Rede de Bibliotecas de Lisboa, procurando evidências nos dados obtidos que sustentem a pertinência de um modelo estrutural alternativo. Quanto aos objetivos específicos, o processo de investigação procurou dar resposta e explicitar questões de âmbito teórico, mas também aferir e esclarecer as práticas sustentadas pela Divisão da Rede de Bibliotecas, pelo que os seguintes objetivos nortearam a pesquisa:

1. Sistematizar as ideias chave existentes no conceito de aprendizagem ao longo da vida com base na literatura em vigor sobre esta matéria;
2. Definir os conceitos de aprendizagem (formal, não formal e informal) e validar o conceito de aprendizagem não formal enquanto prática de aquisição de conhecimentos e competências na sociedade atual;
3. Apresentar boas práticas de programas de aprendizagem não formal a nível nacional e/ou internacional; Descrever o percurso histórico da aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa;
4. Avaliar da relevância em operacionalizar uma aprendizagem não formal para adultos mediante a análise de dados relativos aos níveis de escolarização existentes em Portugal;
5. Salientar o valor das Bibliotecas Públicas enquanto agentes ativos e impulsionadores da aprendizagem não formal, na medida em que potenciam a educação e a formação de adultos;
6. Descrever o percurso histórico da aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa;
7. Analisar a estrutura do programa de aprendizagem não formal implementada na Rede de Bibliotecas de Lisboa;
8. Avaliar a satisfação do público adulto participante em ações de aprendizagem não formal realizadas e possíveis impactos sentidos;

9. Avaliar o papel que os dinamizadores das ações de aprendizagem não formal desempenham no desenvolvimento de um projeto desta natureza;
10. Aferir o papel que a Biblioteca Pública deve desempenhar, que programa de aprendizagem não formal é desenvolvido na Rede de Bibliotecas de Lisboa e em cada biblioteca específica;

As hipóteses são previsões de resposta para o problema de investigação (Coutinho, 2013:53) e, as que aqui se apresentam, nasceram das observações da investigadora, detentora de um conhecimento intrínseco da organização em estudo, em virtude de integrar a instituição que se encontra no centro da análise, do objeto de estudo e da problemática em investigação. Estes três vetores permitiram equacionar cinco hipóteses, pretendendo-se aferir as devidas respostas no final da dissertação.

1. O programa de aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa é entendido mediante os paradigmas existentes na literatura.
2. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa efetua um levantamento das necessidades de aprendizagem da comunidade que serve e apresenta propostas em conformidade.
3. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa é uma mais-valia na medida em que incrementa conhecimentos e competências na comunidade a que se destina.
4. O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Rede de Bibliotecas de Lisboa produz resultados (mais valias) no público adulto que frequenta as ações.
5. Existe necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

Após a delimitação destes pressupostos, procedeu-se à elaboração formal do plano de investigação que, segundo Dei, é de extrema importância porque *planifica la manera de llevar a cabo su propósito (…) se forma um mapa mental de ciertos aspectos fundamentales* (2006:57).

Importa referir que foi solicitada autorização à Chefe de Divisão da Rede de Bibliotecas de Lisboa, Dra. Susana Silvestre, para aceder, utilizar e recolher os dados necessários para o desenvolvimento da investigação e cumprimento dos pressupostos enunciados.

6.3. Método, técnicas e instrumentos

O desenho metodológico da investigação é uma estratégia (Dei, 2006:73). Este processo é fundamental para que *o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real* (Quivy, 2017:15) e consiga traduzir metodologicamente o que se iniciou enquanto um foco de interesse ou uma ideia a desenvolver. Para Dei, *el processo de investigación implica esencialmente responder o procurar dar una respuesta alternativa a ciertos interrogantes que surgen del contexto teórico o prático de una disciplina, saber o campo de conocimientos, empleando métodos y técnicas específicos* (2006: 65).

O presente estudo apresenta uma abordagem interpretativa/qualitativa na qual prevalece a *busca dos significados, a construção indutiva da teoria, o não admitir uma única mas várias vias metodológicas* (Coutinho, 2013:18). *O estudo investiga ideias e procura descobrir significados a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo* (Idem, 2013:28). Ao nível metodológico e, segundo Lundin (2016:123), um trabalho de investigação utiliza métodos de abordagem e métodos de procedimento, uma vez que os *meios de abordagem proporcionam uma ligação entre teoria e empiricismo e os métodos de procedimento permitem escolher os meios técnicos para desenvolver a pesquisa.* O método de abordagem aqui aplicado é o indutivo, tendo partido do particular para o geral, através da recolha de dados e informações sobre a prática da aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa, recorrendo às técnicas documental e de inquérito por questionário e entrevista, que permitiram induzir a formulação de verdades gerais. Por conseguinte, *a teoria surge a posteriori dos factos e a partir da análise dos dados* (Coutinho, 2013:29).

Quanto ao método de procedimento, emprega-se o estudo de caso consistindo na análise de duas comunidades específicas (participantes em ações de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa e coordenadores das Bibliotecas de Lisboa) com a finalidade de obter generalizações sobre a prática do projeto de aprendizagem não formal levada a cabo por esta instituição. Esta é uma pesquisa aplicada, uma vez que *tem como propósito gerar conhecimentos para uma aplicação prática dirigidos à*

solução de problemas específicos (Lundin, 2016:121), tratando-se, portanto, de um estudo descritivo, na medida em que elabora uma *análise profunda acerca de um grupo específico ou de uma organização que, pelas suas características particulares e relevantes merecem um estudo detalhado* (Haro, *et al*., 2016:35). Mas é, também, uma pesquisa exploratória, dado que se pretendeu aprofundar o conhecimento da investigadora sobre o contexto do problema de investigação (Lundin, 2016:121).

Para cumprir com o estipulado foi aplicada a triangulação de técnicas de pesquisa com o intuito de obter como resultado um retrato mais fidedigno da realidade em análise e uma compreensão mais completa do fenómeno em investigação. O presente estudo pauta-se pela utilização da pesquisa documental, recorrendo a fontes primárias como relatórios da Comunidade Europeia sobre a matéria em estudo, documentação estatística referente à aprendizagem não formal executada nas Bibliotecas de Lisboa, no âmbito do Programa de Avaliação de Desempenho das BLX (PAD-BLX) entre os anos 2005 e 2016, dados resultantes do inquérito por questionário aplicado aos participantes e dinamizadores das ações de aprendizagem não formal e ainda dados recolhidos em entrevista aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa.

A revisão da literatura permitiu proceder ao enquadramento teórico. Coutinho (2013:59) afirma que o *investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador*. A revisão de literatura cingiu-se à identificação, localização e análise de documentos com informação sobre o tema da aprendizagem ao longo da vida e sobre a aprendizagem não formal, sendo que se procurou relacionar o trabalho a *correntes de pensamento que o precedem e influenciam* (Quivy, 2017:50), dada a importância de *situar o trabalho em relação a quadros conceptuais reconhecidos* em busca do que Quivy (2017:50) denomina a validade externa. A procura de textos de análise, reflexão e interpretação sobre o assunto, linhas orientadoras de entidades creditadas que transmitissem a amplitude do problema a investigar e a evolução do mesmo, ao longo do tempo, permitiram situar o estudo num contexto e numa linha temporal. *O principal objetivo da leitura é retirar dela ideias* (Quivy, 2017:57), e na procura de literatura sobre a matéria da aprendizagem ao longo da vida verificou-se, como requisito obrigatório, o cruzamento com áreas multidisciplinares como a sociologia e a educação tornando possível *compreender em profundidade as ideias concebidas e as articular entre si* (Quivy, 2017:57).

A revisão da literatura recorreu a fontes secundárias, tais como, monografias, teses de mestrado e de doutoramento, artigos de revistas científicas. A documentação consultada derivou de fontes impressas mas, sobretudo, de fontes eletrónicas, uma vez que uma parte considerável encontra-se disponível apenas em suporte digital, às quais foi possível aceder por via de motores de busca e bases de dados digitais. A pesquisa foi desenvolvida por tema/assunto, tendo-se, para isso, utilizado palavras-chave ou descritores, tais como: aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem não formal, educação de adultos, biblioteca do século XXI, biblioteca pública e o seu papel educacional.

Por último, foram utilizadas no processo de investigação do fenómeno em estudo, as técnicas de inquérito por questionário e entrevista cujas características serão descritas, detalhadamente, nos subcapítulos seguintes.

6.3.1. Inquérito por questionário

O questionário dirigido aos participantes das ações de aprendizagem não formal das BLX foi desenvolvido no decurso desta investigação, tendo como objetivo a recolha de informação auxiliar à análise do programa de aprendizagem não formal em prática na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Como tal, era crucial obter factos, opiniões, motivações e possibilitar a avaliação dos participantes sobre as mesmas, pelo que se considerou que o questionário apreenderia melhor o fenómeno social em estudo a partir de informação recolhida dos indivíduos da população em questão. Efetivamente, *um questionário tem como objetivo recolher dados/informações/opiniões através de uma série de perguntas escritas dispostas de forma sistematizada, cujas respostas serão fornecidas pelo pesquisado (Coutinho, 2016:153).* Segundo Quivy, *este instrumento coloca um conjunto de perguntas que visam a verificação das hipóteses teóricas formuladas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem* (2017:188).

A seleção deste instrumento deve-se, também, à possibilidade de recolha de um número elevado de respostas e, sendo a forma de aplicação presencial, eventuais dúvidas de preenchimento seriam esclarecidas pela investigadora, permitindo manter a legitimidade dos resultados. No entanto, como desvantagem aponta-se a disponibilidade necessária por parte da investigadora para se deslocar aos locais de realização das ações de aprendizagem não formal e a durabilidade do processo de

recolha para atingir uma amostra considerável. Neste caso, como se verifica na **tabela 3,** a aplicação do questionário prolongou-se durante seis meses.

Data de aplicação	Ações de Aprendizagem não Formal
10-mai -16	Iniciação Tecnologias de Informação e Comunicação
19-mai - 16	Conversas Astrológicas
02-jun - 16	Oficina Literária
06-out -16	Oficina de ciência e filosofia
08-out -16	Iniciação à multimédia - GIMP
13-out -16	Método Biochá
08-nov -16	Iniciação Tecnologias de Informação e Comunicação
17-nov -16	Português para Estrangeiros
16-nov -16	Pensar o Impensável: a sabedoria dos contos budistas
24-nov -16	Outros olhares, outras conversas sobre a "Parábola do Filho Pródigo"

Tabela 3: Calendário de aplicação do questionário dirigido aos participantes das ações de aprendizagem não formal das Bibliotecas de Lisboa

Para a utilização do questionário estava em causa o universo dos utilizadores das Bibliotecas de Lisboa, sendo que a população correspondeu aos participantes em ações de aprendizagem não formal nas BLX e a amostra compreendeu o número de participantes que foram inquiridos na população e que correspondeu a um total de 65 sujeitos.

O questionário foi construído pela investigadora, de raiz, dada a especificidade da matéria em análise, e administrado diretamente, na medida em que foram os inquiridos que o preencheram. A aplicação deste questionário na ação de aprendizagem não formal Português para Estrangeiros, na qual os participantes eram de nacionalidade estrangeira, obrigou à redação de uma versão em Inglês. Foi garantida a confidencialidade dos dados e anonimato dos inquiridos, sendo a utilização dos dados para uso meramente investigativo.

O questionário foi elaborado com base em cinco questões de partida:

1 As ações de aprendizagem não formal alcançam a comunidade com menos escolaridade?

2 As ações de aprendizagem não formal são procuradas pelos utilizadores das BLX com o fim de desenvolver competências pessoais e/ou profissionais?

3 As ações de aprendizagem não formal das BLX proporcionam a transmissão de conhecimentos aos seus utilizadores? Se sim, de que forma?

4 As ações de aprendizagem não formal correspondem às expectativas dos seus utilizadores?

5 Que outras ações de aprendizagem não formal podem ser desenvolvidas pelas BLX?

Foram formuladas 19 questões distribuídas por temas distintos, nomeadamente sobre o perfil dos participantes nas ações de aprendizagem não formal, meio de divulgação da ação, avaliação da ação e avaliação do dinamizador, aquisição e aplicação de conhecimentos, impactos, futuros temas de aprendizagem não formal. O questionário foi constituído por 10 perguntas fechadas e 9 perguntas abertas. Nas questões fechadas foram utilizadas três tipologias: escala ordinal de Likert, com escala definida de 1 a 5, sendo que qualitativamente representavam: 1: nada satisfeito, 2: pouco satisfeito,3: mais ou menos satisfeito, 4: satisfeito e 5:muito satisfeito, questões dicotómicas e de escolha múltipla.

Os dados recolhidos nas perguntas fechadas foram tratados com base na análise estatística, uma vez que sendo um *número de respostas pré-codificadas, não têm significado em si mesmas, (só podendo) ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e as correlações entre variáveis* (Quivy, 2017:190). Os dados provenientes das perguntas abertas foram tratados mediante a análise de conteúdo, pois estas *originam dados textuais dos quais é preciso extrair sentido* (Coutinho, 2013:217). Foram criadas categorias mediante a relevância teórica de repetição, uma vez que *a ideia básica é a de que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise -, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar* (Coutinho, 2013:217).

O questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal foi desenvolvido pelos motivos já mencionados, reiterando-se as mesmas vantagens e desvantagens. Foi elaborado de raiz pela investigadora, uma vez que os assuntos a explorar eram, igualmente, de natureza detalhada. Foi administrado

diretamente, na medida em que foram os inquiridos que o preencheram e garantiu-se, mais uma vez, a confidencialidade dos dados e anonimato dos inquiridos, sendo a utilização dos dados para uso meramente investigativo.

Neste caso, a amostra equivaleu aos dinamizadores que desenvolveram as ações de aprendizagem não formal em que se aplicou o questionário dirigido aos participantes, tendo a recolha totalizado 11 sujeitos. As datas de aplicação corresponderam às identificadas na tabela 3.

O questionário aplicado aos dinamizadores foi elaborado tendo como princípio cinco perguntas de partida:

1 As ações de aprendizagem não formal são organizadas com o fim de desenvolver competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida?
2 As ações de aprendizagem não formal são implementadas mediante as necessidades da comunidade que a biblioteca serve?
3 Quais os objetivos/ motivos existentes na organização da ações de aprendizagem não formal?
4 Qual o grau de satisfação com a aprendizagem não formal ministrada?
5 Os recursos tecnológicos e materiais correspondem às necessidades?

Foram formuladas 14 questões referentes aos temas: perfil dos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal, caracterização da ação desenvolvida, avaliação da ação, dos participantes, dos recursos existentes, objetivos e motivos para a organização das ações e Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. O questionário apresentou 7 perguntas fechadas e 7 perguntas abertas. Nas questões fechadas foram utilizadas duas tipologias: escala ordinal de Likert, com escala definida de 1 a 5, sendo que qualitativamente representavam: 1: nada satisfeito, 2: pouco satisfeito,3: mais ou menos satisfeito, 4: satisfeito e 5:muito satisfeito, e questões dicotómicas.

Os dados recolhidos nas perguntas fechadas foram tratados com base na análise estatística e os dados provenientes das perguntas abertas por análise de conteúdo, sendo que foram criadas categorias mediante a relevância teórica de repetição.

6.3.2. Entrevista

De acordo com Lundin*, a entrevista consiste numa técnica de recolha de dados em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula um conjunto de questões com o objetivo de obter dados de interesse para a pesquisa* (2016:162). Segundo Quivy, *este instrumento é adequado para a análise de valores, referências normativas, interpretação de situações, leituras das experiências tidas, análise de um problema específico, o funcionamento de uma organização, reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos passados* (2017:193).

O ***Guião de entrevista dirigido aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa***, foi desenvolvido com o intuito de responder a seis objetivos:

- Compreender a missão da Biblioteca Pública hoje-em-dia, do ponto de vista dos coordenadores;
- Perceber se os coordenadores consideram a aprendizagem não formal um objetivo integrante da missão da Biblioteca Pública;
- Identificar o nível de conhecimento dos coordenadores relativamente a metodologias de aprendizagem não formal;
- Entender de que forma os coordenadores percecionam o envolvimento da sua biblioteca no desenvolvimento da aprendizagem não formal;
- Identificar eventuais envolvimentos da comunidade na elaboração de um programa de aprendizagem não formal nas BLX;
- Perceber em que medida os coordenadores refletem sobre a dicotomia comunidade/aprendizagem.

O questionário seria aplicado à população constituída pelos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa, mas optou-se pela amostragem num total de 10 sujeitos, tendo sido uma decisão tomada pelos seguintes motivos:

- Coordenação da biblioteca era recente, pelo que não iriam estar capacitados a responder a questões relacionadas com a prática existente de aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa ou no equipamento que coordenam;

- Bibliotecas com pouca ou nenhuma prática de realização de ações de aprendizagem não formal.

As datas de realização das entrevistas estão patentes na **tabela 4,** sendo que foram necessários dois meses para terminar o processo. A limitação de tempo disponível por parte da investigadora e o agendamento de data entre o entrevistado e a entrevistadora causou um alongamento do procedimento.

Data de aplicação	Nº Entrevista
15-set -17	1ª
20-set-17	2ª
21-set- 17	3ª
27-set -17	4ª
29-set - 17	5ª
06-out- 17	6ª
13-out -17	7º
25-out -17	8ª
08-nov-17	9ª
17-nov - 17	10ª

Tabela 4: Calendário de aplicação da entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa

A tipologia da entrevista utilizada enquadra-se no modelo de entrevista dirigida e semiestruturada, uma vez que incluía um guião com um total de 43 perguntas sobre as quais os entrevistados responderam livremente. A investigadora abraçou o papel de encaminhar o entrevistado a abordar os temas de interesse sem pressão ou condicionamento, num contexto semelhante ao de uma conversa informal, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou ajudando a recompor o contexto da entrevista, sempre que o entrevistado se desviou do tema ou manifestou dificuldades com o mesmo.

As entrevistas foram registadas em áudio com a devida autorização e salvaguardando a identidade dos entrevistados, garantindo a utilização dos dados para uso de investigação. A aplicação deste instrumento foi vantajosa, na medida em que permitiu registar um maior envolvimento e obter respostas de profundidade sobre os assuntos

debatidos. A sua elasticidade quanto à duração, sendo que o tempo médio estimado era de 1 hora, permitiu uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos e a interação (bem como o conhecimento prévio das partes envolvidas) entre o entrevistador e o entrevistado favoreceu respostas espontâneas. No entanto, a desvantagem fez-se sentir na apreensão por parte do entrevistado ao ser confrontado de forma direta com questões relacionadas com a gestão praticada pela entidade em investigação. Esta pressão levou-os a ponderar com cuidado algumas das respostas e "obrigou" a investigadora a contornar a questão colocada para adquirir a informação pretendida.

Tratando-se de uma entrevista, o tratamento dos dados recolhidos passou pela técnica da análise de conteúdo, permitindo analisar o que era explícito e obter indicadores que permitiram apresentar inferências e objetivar o conhecimento adquirido. A análise foi aberta e exploratória, uma vez que desta emergiram conceitos e categorias não definidas, *a priori*. As categorias apresentadas são reflexo de agrupamentos de elementos com características em comum, sendo que apresentam, de forma condensada, uma imagem simplificada dos dados em bruto, passando a serem dados organizados.

7. A Rede de Bibliotecas de Lisboa

A primeira parte deste capítulo apresenta o enquadramento da Divisão da Rede de Bibliotecas (DRB) no que respeita aos equipamentos que integra e o modelo de gestão instituído nas Bibliotecas de Lisboa desde 2014. Serão referidos dois documentos cruciais para a gestão da DRB: *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012) e o *Programa de Governo da Cidade de Lisboa na linha temporal 2013/2017* (2013). Na segunda parte, serão apresentados dados estatísticos quantitativos sobre as ações de aprendizagem não formal realizadas pelas BLX, entre 2003 e 2016, e dados de natureza qualitativa, recolhidos em 2016, através de um inquérito por questionário dirigido aos participantes. Os resultados provenientes dos dados quantitativos serão alvo de observações que permitem retratar a atividade da aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

7.1. Divisão da Rede de Bibliotecas

7.1.1. Contextualização

A Rede de Bibliotecas de Lisboa é uma parte fundamental da rede alargada de infraestruturas educativas, sociais e culturais da cidade que, em conjunto, participam para tornar *Lisboa uma Cidade para as Pessoas.* A DRB segue as orientações do *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012), bem como os objetivos estratégicos da Direção Municipal da Cultura (LISBOA, 2017), contribuindo para o propósito de tornar Lisboa uma cidade melhor, com mais pessoas e mais emprego – *Mais e melhores empregos são condição para mais pessoas a habitar a cidade. Mais pessoas são essenciais para uma melhor cidade, mais habitada, mais reabilitada, mais regenerada e com melhor qualidade de vida. Melhor cidade é condição para ter mais pessoas mais atividades e mais emprego* (LISBOA, 2013:10). Esta é uma resposta às exigências dos nossos dias tendo em consideração a crise económica e social que atingiu o país, sobretudo a partir de 2009, que se tornou devastadora para vários segmentos da população portuguesa, colocando em causa os fundamentos da coesão social e os direitos sociais básicos. Para combater esta situação, há que estabelecer uma estratégia integrada para os direitos sociais envolvendo diferentes áreas, tais como a habitação, a educação, a cultura, o desenvolvimento social, a saúde, a juventude e o desporto em articulação com o emprego, o empreendedorismo e a inovação. Para prosseguir com este objetivo, a Câmara Municipal de Lisboa desenhou cinco eixos estratégicos explicitados no *Programa de Governo da Cidade de Lisboa na linha*

temporal 2013/2017 (2013): *Lisboa mais próxima*, *empreendedora*, *inclusiva*, *sustentável* e *global*. Relativamente a estes eixos, e após a leitura e análise dos mesmos, importa realçar no âmbito da matéria educativa, formativa e cultural os seguintes aspetos:

- O eixo *empreendedora* refere a necessidade de implementar o apoio aos trabalhadores, desempregados ou empregados, que queiram entrar no mercado de trabalho, que se sintam desajustados entre as suas qualificações e as ofertas de trabalho através do incremento da formação, na reconversão e na capacitação profissional, apostando na qualificação académica e na sua adequação às necessidades da economia;

- O eixo *Lisboa inclusiva* reitera o direito à *educação* como parte fundamental do mesmo, na medida em que se exige um esfoço de recuperação dos défices de qualificação da população, diversificação das ofertas formativas e construção de uma dinâmica forte entre as escolas básicas e secundárias, as instituições de ensino superior, as indústrias criativas, as *instituições culturais* e a modernização económica. Entoa-se o papel chave da educação no desenvolvimento pessoal e coletivo, na construção de uma sociedade coesa e solidária - *uma cidade educativa é, não só a escola, mas também a comunidade que nos envolve* (LISBOA, 2013:47). O acesso à educação resulta numa melhoria das qualificações, a redução do insucesso escolar e do abandono escolar e a qualificação de adultos e, em conjunto, aumentam a competitividade da economia da cidade de Lisboa e a inclusão social. Ambicionando atingir a meta da qualificação de adultos, propõe-se o lançamento de um programa de qualificação para adultos com o objetivo de reduzir os défices de qualificação como o analfabetismo e apoiar a integração de segmentos da população como os imigrantes, sendo que este programa será adaptado às necessidades e disponibilizado através dos meios de agregação das comunidades. Neste eixo, é ainda integrada a matéria dos direitos sociais, uma vez que se ambiciona que todos os cidadãos tenham capacidade de procurar e exigir os seus direitos e efetivarem o seu direito a serem tratados com igualdade. Importa, por isso, combater as situações de risco social nas diferentes faixas etárias e incluir as famílias, para além de promover, apoiar e participar em programas ou iniciativas que visem a defesa

dos direitos das pessoas com deficiência, a integração das comunidades imigrantes, minorias étnicas, culturais e religiosas, a defesa da igualdade de género.

- O eixo *Lisboa global* defende o investimento na *cultura* e *criatividade*, uma vez que *reforça o sentido de pertença e de identidade; contribui para atrair e fixar população jovem e população com habilitações mais qualificadas; contribui para a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes; para a criação de valor numa economia sustentável; para a consolidação de uma sociedade mais aberta ao diálogo e à diversidade, mais democrática e tolerante* (LISBOA, 2013:80). Para atingir este objetivo, uma das medidas a implementar consiste na execução do *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012) referente às Bibliotecas de Lisboa, que consiste na cobertura territorial equilibrada, à escala da cidade, com implementação de medidas ao nível da requalificação física das Bibliotecas existentes, nomeadamente Palácio Galveias e Hemeroteca Municipal de Lisboa; ao nível da ampliação da rede de Bibliotecas Municipais, como Marvila, Benfica, Alcântara e Lapa; e, ao nível da redefinição da missão destes equipamentos como estruturantes no acesso à cultura e ao conhecimento, na promoção das literacias e na valorização dos bens e serviços de proximidades nestes domínios (LISBOA, 2013:81). Neste eixo, enquadra-se o diálogo e a interculturalidade como fator chave para a cidade de Lisboa, na medida em que todos são parte da solução, à qual todos pertençam, para a qual todos contribuem. O diálogo só existe valorizando a interculturalidade e a diversidade, por isso há que fortalecer o sentido de pertença e garantir a participação cívica dos membros das comunidades minoritárias. Nessa missão, engloba-se a Rede de Bibliotecas de Lisboa enquanto agregadora de centros cívicos para a promoção da interculturalidade.

Consequentemente, e numa lógica de interligação e continuidade das estratégias definidas, a DRB assume o seu papel nos referidos eixos através de um Plano de Atividades elaborado anualmente. No ano de 2016, este documento apontava para os seguintes contributos no âmbito dos cinco eixos estratégicos:

Lisboa mais próxima

- participar para a coesão social e territorial dos bairros e áreas de influência de cada Biblioteca;
- participar para manter e incrementar a qualidade dos serviços e equipamentos da Rede de Bibliotecas que são parte integrante da Rede Pública Municipal de Equipamentos Coletivos de Proximidade.

Lisboa empreendedora

- capacitar a população jovem e adulta com competências-chave de aprendizagem ao longo da vida, fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura para o empreendedorismo.

Lisboa inclusiva

- focar o apoio às estratégias de promoção da leitura e combate ao insucesso escolar;
- manter a atual dinâmica de estreita colaboração entre as escolas e a rede de Bibliotecas;
- participar para o combate a situações de risco social, com especial incidência no risco por solidão

Lisboa sustentável

- através do seu impacto para a consolidação de um espaço urbano mais qualificado.

Lisboa global

- participar para a diversificação da dinâmica cultural e criativa, quer pela sua participação para o diálogo intercultural, quer ainda porque permitem dar continuidade à operacionalização do Programa Estratégico Biblioteca XXI (LISBOA, 2016).

Esta linha de pensamento também é ainda manifesto do *Programa do XXI Governo Constitucional 2015 – 2019* ao afirmar que *A dignidade das pessoas tem que ser o valor central de uma sociedade decente. As pessoas são o primeiro e o mais importante ativo do país. Apostar na valorização do capital humano é condição primeira para um país mais próspero. Por isso, o principal investimento de futuro é o investimento nas pessoas de diferentes gerações, proveniências e capacidades* (2015:91). Este documento corrobora a tese de que as pessoas são efetivamente uma prioridade e que é crucial definir uma estratégia para o investimento na educação de adultos e na formação ao longo da vida, na esperança de reduzir o défice de qualificações. E se bem que esta matéria incida, principalmente, na aprendizagem formal com certificação, importa destacar a importância que alcança no panorama social português e a enfâse atribuída à aprendizagem ao longo da vida como paradigma deste século. Este assunto, ao ser colocado em discussão, torna-se real na agenda política e conduz ao estabelecimento de prioridades e linhas estratégicas que são cruciais para o desenvolvimento de projetos a colocar em prática por parte dos agentes dinamizadores.

E porque o paradigma da aprendizagem ao longo da vida é da maior relevância, o relatório *Estratégias para a Cultura da Cidade de Lisboa,* emitido em 2017 (exercício de planeamento estratégico realizado no domínio da cultura com fim à reflexão alargada sobre o presente e o futuro cultural da cidade), espelha igualmente a matéria formativa no eixo estratégico *Promoção da experiência de fruição cultural* ao afirmar que *assumem papel de relevo todas as estratégias – pedagógicas, de comunicação, de divulgação, de formação* (LISBOA, 2017: 243) e que, para o concretizar, há que aproveitar, promover e mobilizar dinâmicas culturais e locais de proximidade, sendo que as Bibliotecas são referenciadas como potenciais agentes dinamizadores - *Torna-se assim necessário aumentar as prestações de serviços culturais de proximidade, de base local, em espaços abertos à participação e expressão da cidadania. Uma das formas de cumprir esse objetivo passa pela criação de raiz de centros de proximidade. Espaços estes fortemente territorializados e ancorados em contextos locais particulares, que ao conjugaram valências múltiplas (não somente culturais) e fornecerem serviços diversificados, podem atuar como polarizadores de vida cívica e cultural dos bairros* (LISBOA, 2017:260) e a título de exemplo e boas práticas, o relatório apresenta as *Idea Stores* existentes no Reino Unido enquanto espaços que oferecem oportunidades de formação para adultos, para além de um extenso programa de eventos e atividades contribuindo para a valorização de dinâmicas territoriais das cidades onde estes centros se inserem.

As mensagens intrínsecas nos documentos mencionados atestam a importância atribuída aos indivíduos na sociedade do século XXI, o reconhecimento da aprendizagem contínua e a relevância que esta exerce na dignificação da população de um modo geral, mas nitidamente enfatizando o público adulto. Ao legitimarem a aprendizagem ao longo da vida, passa a existir uma exigência política de oferta de aprendizagem e as Bibliotecas enquanto espaços abertos à comunidade detêm uma natureza de proximidade, proporcionam uma plataforma de inclusão e são palco para oferta de contextos de aprendizagem diversificados.

7.1.2. Modelo de gestão e competências

A Divisão da Rede de Bibliotecas conta na sua orgânica com o Núcleo de Apoio à Gestão, o Serviço de Promoção da Leitura e das Literacias (SPLL), o Núcleo de Comunicação e Imagem (NCI), a gestão do Programa de Avaliação de Desempenho das BLX (PAD BLX), a Administração Funcional Horizon, o Secretariado e a Logística, bem como o Grupo de Trabalho para apoio à Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa (GTRBEL). Na sua gestão direta, encontram-se ainda 11 Bibliotecas, a Livraria Municipal (atualmente com serviço em linha e um ponto de venda na Biblioteca Palácio Galveias), o Gabinete de Referência Cultural e o Serviço de Aquisições e Tratamento Técnico (SATT). Estas Bibliotecas fazem parte da Rede de Bibliotecas de Lisboa (Rede BLX) em conjunto com outras 7 Bibliotecas que se encontram na gestão das respetivas Juntas de Freguesia (*vide* figura 4).

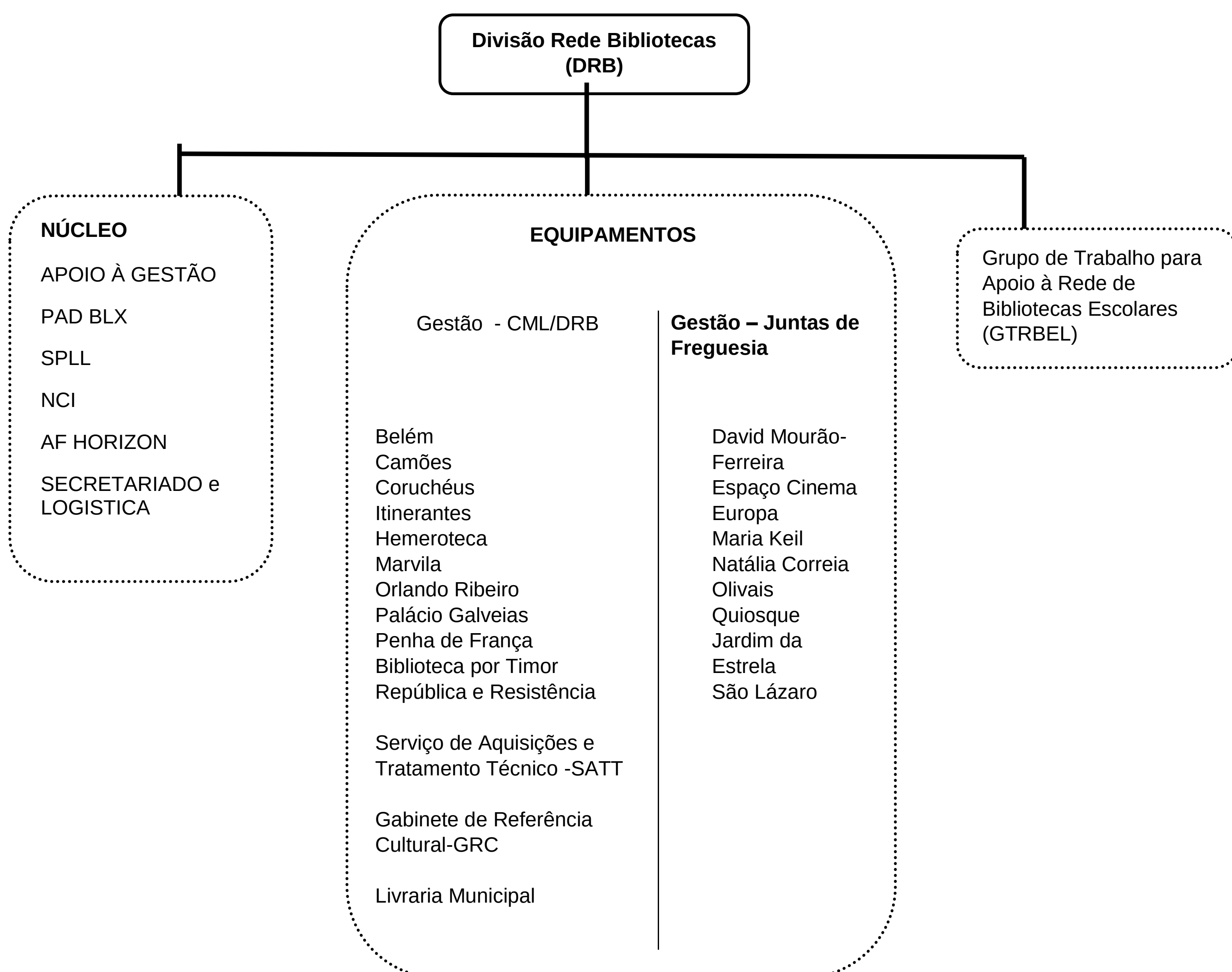


Figura 4: Organograma da DRB (LISBOA, 2017)

Competências atribuídas à DRB (LISBOA, 2017):

a) Gestão das Bibliotecas municipais, numa lógica de rede, ao nível funcional e físico, assegurando a seleção, a aquisição, o tratamento técnico, a conservação e disponibilização do fundo bibliográfico e documental, de acordo com as disposições legais em vigor, com foco na qualidade do serviço aos cidadãos;
b) Constituição e gestão da coleção de acordo com as necessidades de todos os cidadãos – incluindo culturas minoritárias e cidadãos com necessidades especiais – e as atribuições inerentes a uma rede de Bibliotecas públicas;

c) Implementação e gestão de serviços de Biblioteca adequados a todos os cidadãos, integrando os avanços tecnológicos;
d) Organização e apoio de atividades de promoção do livro e da leitura, incluindo as demais literacias, adequadas a todos os cidadãos;
e) Instituição de parcerias e outras modalidades de cooperação com entidades públicas e/ou privadas;
f) Promoção de relações de proximidade com as comunidades locais, assegurando a adequação da oferta às especialidades de cada comunidade;
g) Coordenação da gestão da Rede de Bibliotecas de Lisboa em articulação com as Juntas de Freguesia, bem como participar no planeamento estratégico da referida Rede no âmbito do Plano Diretor Municipal;
h) Certificação do acompanhamento técnico especializado no que respeita ao programa e funcionalidades dos novos equipamentos previstos no Plano Diretor Municipal, integrantes da Rede de Bibliotecas de Lisboa;
i) Organização, apoio e desenvolvimento da Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa, em articulação e colaboração com o Departamento de Educação;
j) Articulação de estratégias e procedimentos, colaborando com organismos nacionais e internacionais com competência nestes domínios.

O presente modelo de gestão das BLX, remonta ao dia 10 de março de 2014 em virtude do *Auto de efetivação da transferência da competência* assinado entre a Câmara Municipal de Lisboa e as Juntas de Freguesia das Bibliotecas identificadas na **Figura 4:** *Organograma da DRB*. O anexo G, do referido documento, diz respeito à Rede de Bibliotecas de Lisboa e procurou *clarificar as matérias relativamente às quais continua a existir um sistema de gestão coordenado pela Câmara Municipal de Lisboa de forma a garantir o funcionamento em rede de todas as Bibliotecas e a manutenção das mais-valias subjacentes a este tipo de funcionamento* (2014), sendo que estas matérias referem-se a questões relacionadas com a política de gestão da coleção, política de catalogação, normas de utilização dos serviços públicos, sistema de gestão de Bibliotecas, empréstimo interbibliotecas, medição de desempenho, uniformização de imagem e comunicação. Nesta última categoria, o anexo G (2014) indica: *Mais entendem as partes que as Bibliotecas sob gestão de Juntas de Freguesia têm autonomia para definir a sua própria programação, devendo ser sempre mantida a opção de beneficiar da programação desenvolvida pelo Serviço de Promoção das Literacias da Câmara Municipal de Lisboa. Este serviço define a programação para toda a rede de Bibliotecas de atividades, formação não formal e programas*

transversais de promoção da leitura e das literacias (digital, financeira, visual, emergente, etc.), procurando adequar a oferta às necessidades de todos os munícipes, estabelecendo parcerias com entidades terceiras e gerindo de uma forma mais eficaz os recursos (materiais, humanos, financeiros) necessários à implementação desta programação.

Para acompanhar este processo foram criados quatro grupos de trabalho, que se identificam de acordo com as matérias que abordam, nomeadamente, "Serviços", "Desempenho", "Coleção" e "Comunicação e Imagem". No grupo "Serviços" está integrado o técnico responsável pela Gestão do sistema integrado de gestão de Bibliotecas Horizon, no grupo "Desempenho" encontra-se o técnico responsável pela gestão do PAD BLX, no grupo "Coleção" inclui-se o técnico responsável pelo SATT e no grupo "Comunicação e Imagem" estão integrados os técnicos responsáveis pelo Serviço de Promoção das Literacias e pelo Núcleo de Comunicação e Imagem. Cada BLX, através do responsável pela gestão do equipamento, pôde selecionar o grupo a que desejava pertencer. Estes grupos têm como missão acompanhar e garantir o funcionamento da Rede de Bibliotecas de Lisboa, competindo-lhe emitir pareceres técnicos para o efeito. Foi criado também um grupo do qual fazem parte a Vereadora da Cultura, os Presidentes de Junta de Freguesia ou um seu representante e a Chefe da Divisão da Rede de Bibliotecas, consistindo a sua missão em definir estratégias para a Rede de Bibliotecas de Lisboa, bem como decidir sobre questões suscitadas no âmbito dos grupos de acompanhamento. Estes grupos devem manter reuniões conjuntas e regulares, contribuir para reforçar o espírito de rede, partilha, cooperação e colaboração entre as equipas da Rede de Bibliotecas de Lisboa.

O *Programa Estratégico Biblioteca XXI – Uma Rede de Bibliotecas de Públicas Municipais para a Cidade de Lisboa* (2012) *é* uma proposta de requalificação da Rede de Bibliotecas Municipais de Lisboa aprovada em reunião de Câmara em 9 de maio de 2012. Este documento adota o conceito de *Biblioteca de 3ª geração* na medida em que há um maior envolvimento com a comunidade, transformando este espaço num recurso-chave da comunidade, um local de encontro e um centro de desenvolvimento. Conclui-se que as Bibliotecas Públicas Municipais devem integrar novas funcionalidades e serviços de apoio à comunidade, para todas as idades e todos os níveis socioculturais, eliminando situações de exclusão social, respondendo a novos desafios geracionais, tornando-se agentes impulsionadores da Aprendizagem ao Longo da Vida, agindo como espaços determinantes na transformação económica e

cultural. As Bibliotecas Públicas são determinantes numa sociedade baseada no conhecimento, em serviços de inclusão social, na atribuição de novas competências em contexto profissional, domínio das novas tecnologias, domínio linguístico cada vez mais exigido motivado pela maior mobilidade das pessoas, na integração de pessoas de origem diversa permitindo uma maior coesão da comunidade. A Biblioteca Pública existe numa convergência do novo e do tradicional.

Nos estudos levados a cabo pelo grupo envolvido na redação do *Programa Estratégico Biblioteca XXI*, foram consultados relatórios internacionais (Reino Unido, Finlândia, IFLA) que sustentam a nova orientação da Biblioteca Pública: reflexão sobre a arquitetura dos espaços e organização funcional como determinantes no impacto positivo e no desenvolvimento da comunidade; criação de espaços de encontro, trabalho de grupo e trabalho coletivo; espaços culturais ao serviço da comunidade; participante na formação das pessoas; bibliotecário como formador e orientador na área do conhecimento.

O documento também assenta no conceito operativo de Rede que exprime a articulação e cooperação entre todas as Bibliotecas integrantes da Rede, a partilha de recursos e serviços. No documento, a Rede foi desenhada numa lógica de proximidade através de uma estrutura de Bibliotecas Âncora que são maiores e com mais funcionalidades, e Bibliotecas de Bairro que complementam as anteriores e que respondem às necessidades mais imediatas da comunidade local envolvente. Pretende-se que a Rede seja abrangente, de modo a estar distribuída de forma equilibrada pelo território, planeada, invertendo a lógica casuística, segundo parâmetros nacionais e internacionais, articulada e, de proximidade, na medida em que se ajusta às características, especificidades, necessidades e interesses das comunidades envolventes e que as desafia a se apropriarem dos espaços, dos recursos, dos projetos e dos serviços, flexível porque o seu desenvolvimento e implementação submete-se a uma visão de conjunto, aos recursos disponíveis e à evolução da população e da cidade. Esta Rede foi programada em três metas temporais:

- Curto prazo - procura dar resposta a necessidades imediatas, remete-se à requalificação física e funcional de Bibliotecas existentes e na reabilitação/construção de novas Bibliotecas, com financiamento assegurado do quadro do Programa de Investimento Prioritário em Ações de Reabilitação Urbana (PIPARU). Inclui a requalificação e ampliação da Biblioteca Palácio Galveias, reabilitação e ampliação da Biblioteca de Marvila, requalificação da

Biblioteca Camões, requalificação da Biblioteca de Belém, readaptação do Palácio dos Coruchéus na zona de Alvalade/Campo Grande para instalar a Biblioteca dos Coruchéus, relocalização da Hemeroteca Municipal.

- Médio prazo – procura identificar necessidades prioritárias em função de espaços já reservados para esta utilização ou em função de carências detetadas em zonas demograficamente relevantes da cidade. Esta intervenção surge ao nível de construção de novas Bibliotecas, nomeadamente Biblioteca da Alta de Lisboa com 5.000 m2 e a Biblioteca de Benfica com 1.850 m2;
- Longo prazo – inscreve-se no plano estrutural e de planeamento estratégico, procurando atingir uma Rede de Bibliotecas Públicas, moderna e pensada à escala global do território até 2024. Materializa-se na construção ou readaptação de espaços para novas Bibliotecas nas restantes zonas da cidade.

Este documento desenvolveu um diagnóstico da Rede de Bibliotecas de Lisboa existente e na sua análise foi detetada uma cobertura territorial insuficiente, edifícios desadequados à missão das Bibliotecas Públicas conforme o designado no *Manifesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas* (1994), áreas exíguas e espaços muito compartimentados, inexistência de correlação entre as áreas das Bibliotecas existentes e o número de habitantes/população que servem, ausência de um plano de implantação e desenvolvimento da Rede de Bibliotecas de Lisboa. A Rede, resultado de decisões casuísticas, não está territorialmente equilibrada nem eficiente.

Os princípios orientadores expressos neste documento têm como objetivo potenciar até 2024 a Rede de Bibliotecas de Lisboa numa rede de Bibliotecas de 3.ª geração, para que assumam um papel catalisador e de liderança nas comunidades locais, contribuindo para que se tornem comunidades baseadas no conhecimento. Devem assumir um papel significativo na captação e fixação de famílias através de serviços de comunidade integrados e devem contribuir para o desenvolvimento cultural e social dos cidadãos e das comunidades. A rede deve ser parceira na promoção da cidadania, da multiculturalidade bem como da inclusão de culturas minoritárias, dos cidadãos com necessidades especiais e idosos (LISBOA,2012:16).

A matriz territorial base é a das Unidades Operativas de Planeamento e Gestão (UOPG). Neste sentido, a proposta visa que todas as UOPG usufruam de uma Biblioteca âncora que detenha as seguintes características:

- BM3 com áreas brutas próximas dos 2.600 m2 para zonas com população superior a 50.000 habitantes;
- Contemplar espaços adequados às novas valências, nomeadamente leitura informação e conhecimento, educação e formação, desenvolvimento e cidadania, artes e cultura, encontros e debate;
- Espaços polivalentes;
- Auditório ou espaço afim;
- Cafetaria.

Propõe, também, Bibliotecas de bairro que detêm as seguintes características:

- BM1 ou BM2 com áreas brutas compreendidas entre 1.000 e 1.800m2 e destinadas, respetivamente, a uma população até 20.000 habitantes ou entre 20.000 e 50.000 habitantes.
- Serviços de maior proximidade às comunidades;
- Primeiro acesso a serviços de informação e conhecimento.

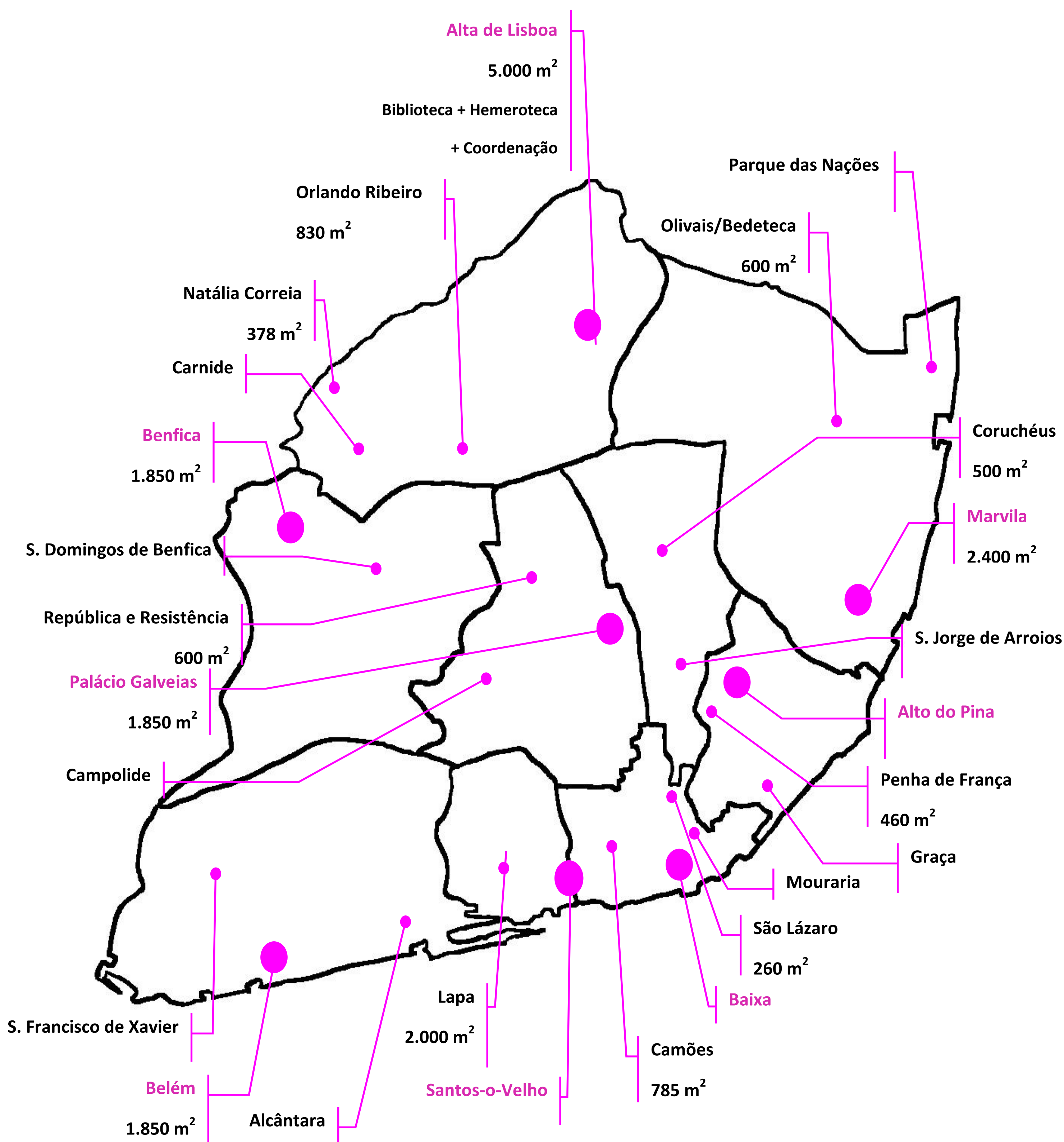


Figura 5: Mapa da Rede de Bibliotecas de Lisboa em 2024

Em 2024, a Rede de Bibliotecas de Lisboa deverá englobar 8 Bibliotecas âncora e 18 Bibliotecas de bairro, como se pode verificar na figura 5. Relativamente à distribuição das Bibliotecas pelas UOPG a leitura é a seguinte:

- UOPG 1: Coroa Norte - Biblioteca âncora Alta de Lisboa + Natália Correia, Carnide e Orlando Ribeiro
- UOPG 2: Coroa Oriental – Biblioteca âncora Marvila + Parque das Nações e Olivais/Bedeteca
- UOPG 3: Al. Reis/Roma – Biblioteca âncora Palácio Galveias + Coruchéus e S. Jorge de Arroios
- UOPG 4: Avenidas Novas – Biblioteca âncora Palácio Galveias + República e Resistência e Campolide
- UOPG 5: Benfica – Biblioteca âncora Benfica +S. Domingos de Benfica
- UOPG 6: Graça/Beato – Biblioteca âncora Alto do Pina + Penha de França e Graça
- UOPG 7: Centro Histórico – Biblioteca âncora Baixa + São Lázaro, Camões, Mouraria
- UOPG 8: Campo Ourique/Santos – Biblioteca âncora Santos-o-Velho + Lapa
- UOPG 9: Ocidental – Biblioteca âncora Belém + Alcântara e S. Francisco Xavier

Esta proposta é um programa aberto, uma vez que se adaptará a novos espaços, acolherá parcerias e a conjugação de estratégias com outras entidades, procurando uma adequação permanente dos programas e espaços que se vão alterando à medida que a comunidade do século XXI se transforma (LISBOA, 2012). Esta versatilidade permite ainda acolher vicissitudes inesperadas e englobá-las estrategicamente no programa da Rede, como é o caso, por exemplo, da transferência de BLX para as Juntas de Freguesia.

7.1.3.Síntese

O *Programa do XXI Governo Constitucional 2015 – 2019* (2015), o *Programa de Governo da Cidade de Lisboa* (2013) e o relatório *Estratégias para a Cultura da Cidade de Lisboa* (2017) defendem que as pessoas são a principal componente numa sociedade, porque são elas que contribuem para uma comunidade coesa, inclusiva, economicamente desenvolvida e empreendedora. Todavia, este ideal só é possível se assentar nos princípios da educação e da formação, uma vez que somente com uma aprendizagem contínua é possível evoluir e incrementar as competências, as habilidades e as capacidades fundamentais ao longo da vida pessoal, académica e profissional. Para alcançar uma sociedade inclusiva e igualitária a atividade educacional é, porém, fundamental para a população menos favorecida, pois esta terá mais dificuldades em aceder a tais oportunidades, tais como os imigrantes, sem-abrigo, etnias minoritárias, desempregados, adultos pouco qualificados e pessoas com necessidades especiais. Estes pressupostos seguem o pensamento europeu e as linhas orientadoras da Comunidade Europeia, na medida em que para atingir determinados patamares e superar desafios, há que melhorar as qualificações dos cidadãos e atribuir-lhes ferramentas para o sucesso que trará, consequentemente, mais riqueza económica para o país, mais emprego, mais qualidade de vida e uma sociedade mais justa. Esta consonância com os ecos da Europa determina o incremento da formação e da educação das pessoas como instrumentos propiciadores de crescimento social e empoderamento dos cidadãos. Neste cenário, as infra estruturas culturais podem ser um veículo transformador e contribuir com oportunidades educacionais e de aprendizagem, sendo que a própria comunidade deve ser encarada como parte da solução, não apenas como consultora, mas também como participante direta.

Como se pôde constatar, Lisboa procura posicionar-se ao mesmo nível de intenções da Europa, relativamente à educação e à aprendizagem, por isso há que envolver as entidades culturais como as Bibliotecas que, enquanto agentes de proximidade da comunidades, são indicadas como locais apropriados para o desempenho destas funções e oferecem espaços gratuitos que reúnem as condições necessárias para agirem como agentes dinamizadores da aprendizagem ao longo da vida.É este conceito que se encontra também presente ao longo do *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012), realçando-se a importância da comunidade local e do trabalho

que as Bibliotecas de Lisboa devem desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida em virtude do paradigma da Biblioteca de 3ª geração ou Biblioteca do Século XXI. O *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012) determina como estratégia a aquisição de novas competências naquela que é uma sociedade do conhecimento e, consequentemente, as Bibliotecas Públicas devem integrar novas funcionalidades e serviços de apoio à comunidade. Neste sentido, o alargamento da Rede de Bibliotecas até 2024, para além de se tratar de um enorme desafio em termos estruturais, logísticos, recursos humanos e recursos financeiros, lança uma grande oportunidade para a implementação da aprendizagem ao longo da vida na comunidade local, na medida em que uma rede mais alargada permite atingir áreas desprovidas de equipamentos com oferta de ações de aprendizagem.

Porém, e apesar das intenções presentes no *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012), a transição de gestão de 6 Bibliotecas de Lisboa para as Juntas de Freguesia encaminharam a Rede de Bibliotecas de Lisboa para uma realidade até aqui inexistente. No que concerne à aprendizagem não formal, direcionada para público adulto, questiona-se se este modelo de gestão terá trazido obstáculos à prossecução de um programa para a Rede de Bibliotecas ou se nenhuma alteração foi sentida. Sobre esta matéria, os dados estatísticos recolhidos no âmbito das ações de aprendizagem não formal de 2004 a 2016 apontam para situações diferenciadas que mais à frente serão apresentadas. Repare-se que o auto de transferência possibilita a própria programação das Juntas de Freguesia e deixa abertura à organização e planeamento de ações de aprendizagem não formal sem necessitarem de uma avaliação prévia da DRB através do Serviço de Promoção da Leitura e das Literacias. Esta nova condição pode, eventualmente, invalidar o objetivo definido para um projeto de aprendizagem não formal em desenvolvimento ou colocar em risco um programa que esteja a ser planeado para as Bibliotecas de uma rede que se assume com uma só identidade e marca de nome BLX. Esta realidade traduz-se na necessidade de gerar uma estrutura de correlação que impossibilite o desfasamento da aprendizagem não formal desenvolvida na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Neste sentido, o grupo de acompanhamento técnico, fundado aquando do Auto de Transferência em 2014, detém uma missão importante, na medida em que lhe compete manter a articulação necessária com as BLX sob gestão da CML e com as BLX sob gestão das Juntas de Freguesia e garantir a existência de um programa de aprendizagem integrado, concertado e em perfeita sintonia na rede.

No que concerne às competências atribuídas à DRB são identificados os compromissos relacionados com a gestão da coleção, serviços, estabelecimento de relações externas e gestão de infraestruturas e equipamentos. No entanto, relativamente à aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem não formal, é inexistente uma referência explícita, sendo somente mencionada a promoção do livro, da leituras e das literacias – *Organização e apoio de atividades de promoção do livro e da leitura, incluindo as demais literacias, adequadas a todos os cidadãos (CML: 2016).* Contudo, no âmbito dos eixos estratégicos definidos pela CML e que a DRB segue ao nível de orientação estratégica operacional, verifica-se que foi assinalado no eixo *Lisboa empreendedora* a capacitação dos adultos com competências chave de aprendizagem ao longo da vida, atribuindo-lhes um papel determinante na cultura do empreendedorismo. Uma vez que esta informação consta no eixo estratégico, poderia ter sido inserida nas competências atribuídas à DRB, dado o nível de importância em que assenta o tema da aprendizagem. A omissão deste tema nas competências atribuídas à DRB desmaterializa o assunto como se nem existisse uma agenda para esta matéria. Por outro lado, questiona-se de que forma as competências de aprendizagem ao longo da vida são exatamente desenvolvidas com os adultos de forma a ser implementada uma cultura de empreendedorismo. Que projetos ou programas são concebidos, como são planeadas, organizadas e implementadas as ações de aprendizagem na Rede de Bibliotecas de Lisboa e que impacto causam no público adulto. Poderão, eventualmente, os dados estatísticos apresentar evidências sobre esta questão e deixar uma resposta neste trabalho.

Ainda sobre as competências da DRB, é de realçar os dois géneros de relações que se procura estabelecer, nomeadamente, com parceiros externos e com as comunidades locais. Na relação com a comunidade local, há referência somente à oferta da DRB no que respeita às suas necessidades, mas toda a comunidade local deve ser encarada como uma excelente fonte de conhecimento e saber, pelo que, deverá ser tida em consideração como entidade fornecedora de projetos e/ou ações especificas de aprendizagem não formal. As relações estabelecidas em ambos os géneros são determinantes para a realização de um programa de aprendizagem não formal nas BLX, forçando, obviamente, a uma reflexão cuidada sobre qual o papel que deve desempenhar e em que modelo deverá intervir.

7.2. Aprendizagem Não Formal

7.2.1. Dados de 2004 a 2016

No ano de 2004 foram realizadas ações de sensibilização na Biblioteca Orlando Ribeiro na categoria das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesta altura, a mais nova Biblioteca da Rede de Bibliotecas de Lisboa, inaugurada no dia 18 de Dezembro de 2003, procurava oferecer um serviço inovador aos seus utilizadores. As ações de sensibilização eram divulgadas no próprio equipamento, de inscrição obrigatória, gratuitas e destinavam-se ao público adulto. Estas informações provêm um relato de experiência vivida, uma vez que não foi possível encontrar nenhum registo das mesmas, não sendo por isso exequível a representação de dados estatísticos quantitativos no que concerne ao número de ações, ao número de participantes e ao número de horas de formação a utilizadores. Caso tenham sido realizadas ações de formação dirigidas a outros utilizadores em outras Bibliotecas da Rede, os dados não se encontram registados, pelo que não é possível apresentar qualquer memória descritiva sobre as mesmas.

Nesta mesma altura, encontrava-se em fase de operacionalização o Programa Integrado de Avaliação de Desempenho das Bibliotecas de Lisboa (PAD-BLX), que fora desenvolvido com o objetivo de estabelecer na Rede de Bibliotecas uma cultura organizacional de avaliação centrada nos utilizadores, bem como contribuir para a melhoria contínua da qualidade dos produtos e serviços disponibilizados. Efetivamente, *a informação quantitativa e qualitativa sobre os serviços bibliotecários, sobre a utilização das bibliotecas e sobre os seus utilizadores é essencial para demonstrar e confirmar o inestimável valor criado pelas bibliotecas* (IFLA,2010).

Para atingir este objetivo, foram concebidos dois eixos de ação: o eixo quantitativo onde se insere a *Seleção, Validação e Operacionalização de Medidas e Indicadores de Desempenho* e o eixo qualitativo, que introduz a vertente da *Qualidade de Serviço e Satisfação de Utilizadores.* Para cumprir os objetivos do primeiro eixo mencionado, as BLX recolhem dados quantitativos no âmbito de cinco categorias, utilizadores, serviços, geral, colaboradores e documentação, sendo que a recolha dos dados tem periodicidade distinta mediante a medida em causa, nomeadamente recolha diária, mensal e amostra (semanal, trimestral). Os dados estatísticos obtidos por via do Programa de Desempenho das BLX pretendem ser um apoio na tomada de decisão, um contributo para melhorar a eficiência e eficácia das Bibliotecas de Lisboa e uma

forma de fornecer evidências sobre os resultados e o valor social da Rede BLX. É precisamente o PAD-BLX que possibilita a apresentação dos dados estatísticos relativamente às *ações de formação dirigidas a utilizadores* em 2005, 2006 e 2007. No entanto, não existe informação sobre as temáticas ministradas nestas formações, uma vez que esta informação não era alvo de recolha.

Em 2005, realizaram-se 190 ações de formação dirigidas a utilizadores, nas quais participaram 3.864 utilizadores, num total de 517 horas.

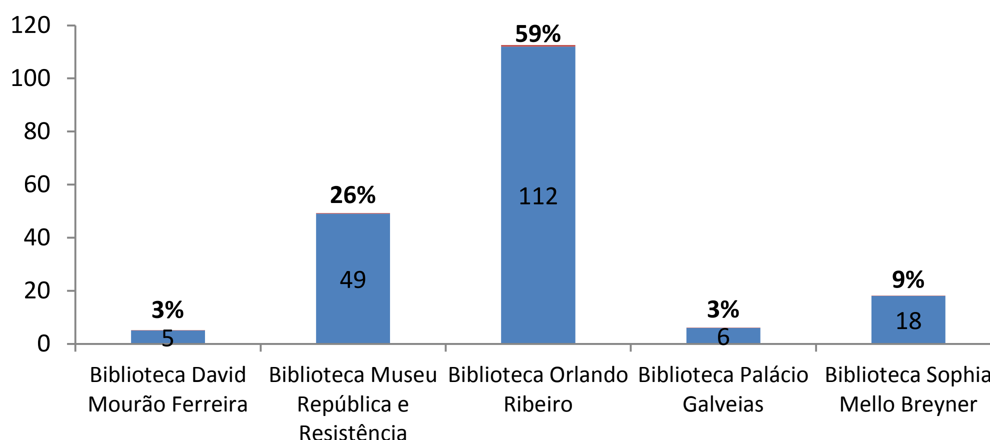


Gráfico 24: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2005

Em 2006, desenvolveram-se 64 ações de formação dirigidas a utilizadores, num total de 151 horas, e nestas estiveram presentes 345 utilizadores.

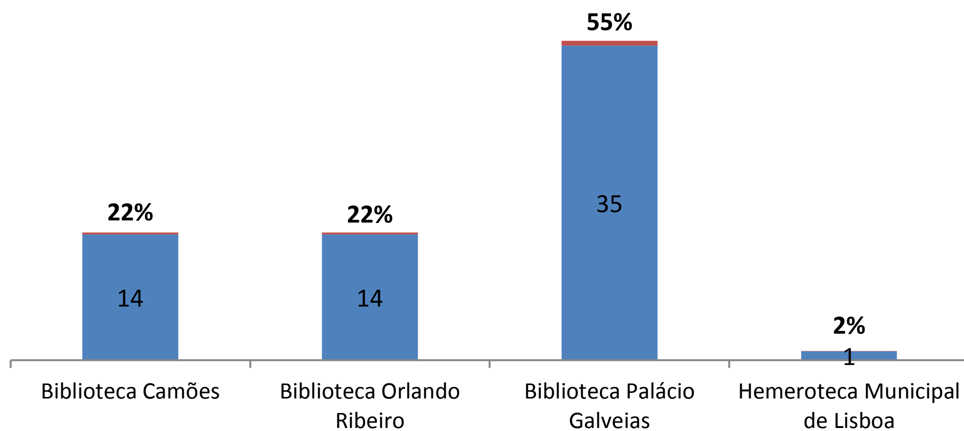


Gráfico 25: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2006

Em 2007, desenvolveram-se 57 ações de formação dirigidas a utilizadores, num total de 357 horas, e com a participação de 545 utilizadores.

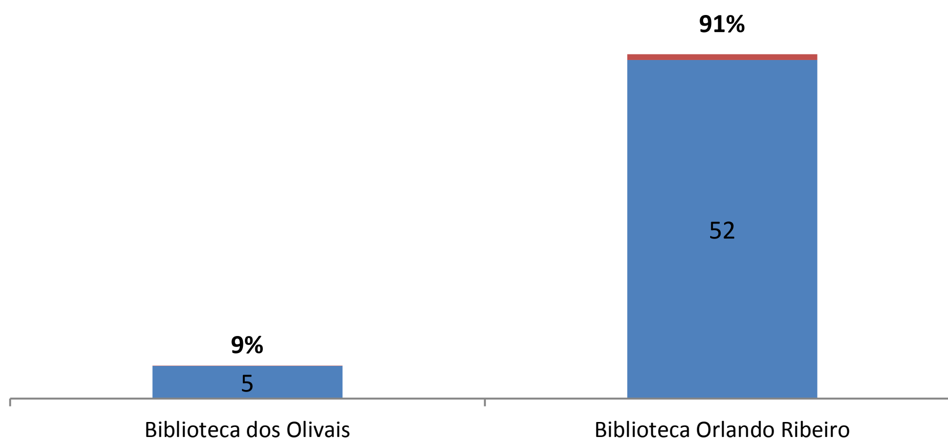


Gráfico 26: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2007

Nestes três anos verifica-se que as ações de formação dirigidas a utilizadores não estavam presentes em todas as BLX, sendo que de 2005 para 2007 houve, efetivamente, um decréscimo no número de ações de formação desenvolvidas na Rede. Além disto, confirma-se que a única Biblioteca que permanece constante na

realização das ações de formação é a Biblioteca Orlando Ribeiro, embora com um ritmo de desenvolvimento oscilante.

O ano de 2008 marca uma nova posição da Rede de Bibliotecas de Lisboa ao reconhecer que a aprendizagem não se confina a instituições formais (como, por exemplo, escolas e instituições do Ensino Superior), existindo abertura para que instituições como as Bibliotecas Públicas desempenhem um papel muito importante na aprendizagem não formal dos cidadãos, nomeadamente na promoção da inclusão social, melhores serviços para os cidadãos e uma melhor qualidade de vida, enfatizando a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem ao Longo da Vida. A nova forma de estar incorpora a criação de ambientes de aprendizagem sustentada nas mudanças globais que afetam a sociedade e as Bibliotecas que, ao terem em conta o cidadão comum, devem ser capazes de lidar com os impactos transformando ameaças em oportunidades. Neste sentido, para reforçar o papel das Bibliotecas Públicas na Aprendizagem ao Longo da Vida há que reconhecer a sua importância enquanto promotores da leitura e das literacias numa perspetiva ao longo da vida e aceitar a sua posição enquanto locais de aprendizagem, atuando como agentes locais na promoção da aprendizagem ao longo da vida. As Bibliotecas Públicas representam um recurso de enorme valor e acessibilidade no território europeu da aprendizagem. Esta orientação surge no âmbito do projeto ENTITLE *(Europe´s New Libraries Together in Transversal Learning Environment)* que tinha uma duração de 24 meses e apresentava dois objetivos:

1. Identificar, descrever e disseminar os exemplos de boas práticas, serviços específicos, ferramentas e abordagens usados na aprendizagem em Bibliotecas Públicas, resultantes de diferentes ações, de forma a multiplicar essas atividades;

2. Disponibilizar uma estrutura apoiada em evidências para uma maior e melhor comparação e exploração desses resultados dentro e entre países, especialmente onde se relacionar com o impacto nos formandos, com potencial para uso futuro no contexto de estudos comparativos.

O projeto estava sob a alçada de um Consórcio Europeu formado por membros provenientes da Áustria, da Bélgica, da Bulgária, da Dinamarca, da Eslovénia, da

Finlândia, da Grécia, da Holanda, da Hungria, de Malta, de Portugal, do Reino Unido, da República Checa e da Roménia, sendo as entidades[6] que o formavam as seguintes:

- Entidade Coordenadora: *MDR Partners* (Reino Unido);
- Uma organização fundada por Ministérios da Educação na Europa: *EUN* (Bélgica)
- Duas agências nacionais: *MLA* (Reino Unido) e *NUK* (Eslovénia);
- Cinco Bibliotecas Públicas Municipais: *Aarhus* (Dinamarca), *Helsínquia* (Finlândia), *Lisboa* (Portugal), *Cluj* (Roménia) e *Veria* (Grécia);
- Três associações nacionais de Bibliotecas: *BVOE* (Áustria), *BLIA* (Bulgária) e *Publika* (Hungria);
- Duas Organizações Não Governamentais: *Acrosslimits* (Malta) e *CrossCzech* (República Checa).

O projeto ENTITLE visava chegar a decisores políticos, associações e redes dos sectores da Educação e Cultura, ao nível regional, nacional e europeu. Pretendia atingir Municípios e Departamentos de Educação/aprendizagem regionais, gestores de Bibliotecas e profissionais ligado à prestação de serviços de aprendizagem e, ainda, professores/profissionais da educação de escolas e organizações da área da formação profissional e de adultos com o intuito de contribuírem para a inclusão, criarem melhores serviços para os cidadãos e uma melhor qualidade de vida, enfatizando a utilização das TIC na Aprendizagem ao Longo da Vida. Acreditava-se que a aprendizagem não se encontrava confinada a instituições formais (escolas, universidades), porque se processa, cada vez mais, através de atividades de lazer mediadas por tecnologias digitais (jogos de computador, dispositivos móveis, televisão digital, etc.). Existia uma forte consciência de as Bibliotecas Públicas serem palco de uma “agenda de aprendizagem” com capacidade para ampliarem as experiências de aprendizagem que oferecem aos visitantes de todas as idades e setores da sociedade. Estava dado o mote no contributo de espaços de aprendizagem não formal para a Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente no combate à iliteracia digital e exclusão social e atenção especial ao papel das Tecnologias de Informação e Comunicação.

[6] Não foi possível identificar as siglas identificadoras das entidades referidas.

Na sequência desta orientação, em março de 2008, arrancou o *Programa Ulisses – Desenvolvimento de Competências em Literacia da Informação* que propôs aos utilizadores das Bibliotecas e a todos os munícipes experiências de descoberta sobre a informação. O programa estabelecido baseou-se nas diretrizes sobre literacia da informação para a aprendizagem ao longo da vida da IFLA, que tinha como objetivos:

- Valorizar as Bibliotecas de Lisboa como espaços de aprendizagem e pontos privilegiados de acesso à informação;
- Desenvolver as competências dos utilizadores em literacia da informação, de forma a potenciar a sua capacidade de aceder, pesquisar e utilizar a informação disponível em diferentes suportes;
- Contribuir para a generalização da formação básica em Tecnologias de Informação e Comunicação dos utilizadores das Bibliotecas e dos munícipes em geral;

Considerou-se que o Programa Ulisses era necessário porque existia um conjunto de utilizadores que frequentava a Biblioteca que pretendia usar o computador e não tinha competências para tal e, por outro lado, pretendia potenciar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) junto de um segmento de público em situação de infoexclusão.

As Bibliotecas David Mourão Ferreira, Natália Correia, Orlando Ribeiro, Olivais, Hemeroteca Municipal de Lisboa, Palácio Galveias e Maria Keil foram envolvidas no projeto que destinava-se a crianças, adultos e seniores, tendo-se estabelecido a meta de dois dias por semana em sessões de 1h30 minutos a 3 horas. O Programa Ulisses estava organizado em cinco áreas de aprendizagem (*vide* tabelas 5 a 9).

Área 1	Módulos	Público-alvo	Competências
Preparar a viagem para o mar da informação	Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação I e II	Utilizadores sem experiência em informática	Identificar o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação e seu papel na sociedade; Reconhecer as principais componentes de *software* e *hardware* que constituem um computador pessoal; Conseguir efetuar os passos principais para a instalação e iniciação adequada de um computador.
			Saber utilizar e explorar o sistema operativo Windows; Utilizar com destreza o rato e o teclado; Criar, copiar e gravar pastas e documentos.
	Visitas Guiadas I: à descoberta da Biblioteca	Utilizadores em geral	Conhecer a organização da RMBL; Identificar os serviços e produtos disponibilizados pela RMBL[7].

Tabela 5: Área 1 de aprendizagem do Programa Ulisses - preparar a viagem para o mar de informação (DRB, 2008)

[7] Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa. Substituída em 2014, com a transferência de bibliotecas para a gestão das Juntas de Freguesia, por Rede de Bibliotecas de Lisboa.

Área 2	Módulos	Público-alvo	Competências
Aprender a navegar	Viajar pela WEB	Utilizadores com experiência em informática	Conhecer os conceitos básicos em que a exploração da WEB se baseia e o funcionamento da WEB; Identificar e utilizar as ferramentas que permitem navegar na WEB; Saber efetuar uma pesquisa simples e avançada através de motores de busca; Organizar, através dos favoritos, informação mais relevante; Compreender os requisitos para utilizar corretamente os conteúdos existentes na WEB; Entender as questões de segurança subjacentes à utilização da WEB.
	Como criar uma conta de correio eletrónico	Utilizadores com experiência em informática	Criar uma conta de correio eletrónico; Saber enviar e receber mensagens com e sem anexo por correio eletrónico; Criar e gerir uma lista de contactos; Saber identificar as ameaças e perigos subjacentes à utilização do correio eletrónico; Utilizar, de forma elementar, um sistema de conversação *online*.
	Internet Segura	Utilizadores com experiência em informática	Saber identificar os principais perigos existentes na Internet; Avaliar o nível de impacto consoante o nível de ameaça; Saber o que fazer em caso real de espaço perigo cibernético; Saber selecionar os meios de proteção incentivando uma atitude preventiva mais adequada;

Tabela 6: Área 2 de aprendizagem do Programa Ulisses - aprender a navegar (DRB, 2008)

Área 3	Módulos	Público-alvo	Competências
À descoberta da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa	Guiadas II: À descoberta dos recursos da RMBL	Utilizadores em geral	Conhecer a organização da RMBL; Identificar os serviços de carácter digital disponibilizados pela RMB.
	Explorar fontes de informação na RMBL	Utilizadores com experiência em informática	Saber identificar fontes de informação; Avaliar a sua utilidade relativamente a um tema de pesquisa; Distinguir os vários tipos de Fontes de informação; Explorar, em termos práticos, os diversos tipos de fontes de informação numa Biblioteca; Saber selecionar, organizar e referenciar fontes de informação.
	Pesquisar no catálogo da RMBL	Utilizadores com experiência em informática	Conhecer o que é e para que serve um catálogo bibliográfico; Saber quais os principais passos para pesquisar e recuperar informação; Efetuar pedidos e reservas autonomamente de documentos nas BLX; Elaborar e gerir listas bibliográficas; Manter e organizar um histórico de pesquisas; Saber exportar registos; Saber localizar os documentos na Biblioteca, a partir dos resultados da pesquisa; Conhecer e utilizar os Serviços Personalizados de um catálogo bibliográfico.

Tabela 7: Área 3 de aprendizagem do Programa Ulisses – à descoberta da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa (DRB, 2008)

Área 4	Módulos	Público-alvo	Competências

Informar para a Cidadania	Diário da República Eletrónico (DRE)	Utilizadores com experiência em informática	Conhecer as diversas formas de acesso ao Diário da República Eletrónico (DRE); Explorar a página de acolhimento do DRE; Saber distinguir O Serviço Público Universal e Gratuito (Informação de Cidadania) do Serviço de Assinatura (Informação de Valor Acrescentado); Identificar as várias bases de dados de informação jurídica; Efetuar pesquisas no DRE; Exportar e imprimir os documentos recuperados.
	Cidadania *on line* (conhecer o conceito básico do *e- government*, conhecer o portal do cidadão, etc.)	Utilizadores com experiência em informática	Conhecer o conceito básico do *e-government;* Conhecer o que é o Portal do Cidadão; Saber explorar as suas várias secções; Pesquisar e recuperar informação conforme necessidades ou problemas; Compreender a organização Cidadão administrativa do Estado e as formas de o cidadão lhe aceder.
	Como procurar emprego	Utilizadores em geral	Saber explorar recursos para a procura de emprego; Saber escrever uma carta de apresentação; Saber estruturar e criar um currículo; Saber estar numa entrevista de procurar emprego.

T

Tabela 8: Área 4 de aprendizagem do Programa Ulisses – informar para a cidadania (DRB, 2008)

Área 5	Módulos	Público-alvo	Competências
Utilização e produção de informação	Utilização ética de informação	Utilizadores em geral	Distinguir direito à informação de direito da informação; Identificar os principais direitos afetos à informação; Saber utilizar a informação corretamente; Compreender os requisitos para uma conduta adequada na partilha e produção de informação; Fazer citações e referências bibliográficas de acordo com as Normas Portuguesas.
	Como criar e gerir conteúdos em ambiente WEB	Utilizadores com experiência em informática	Saber identificar o meio de criação de conteúdos que mais se adequa às suas necessidades; Conhecer os principais passos para a criação de conteúdos digitais; Saber comparar serviços que permitam a criação de conteúdos digitais; Saber os principais passos para manter conteúdos digitais atualizados; Conhecer os principais perigos na disponibilização de conteúdos na WEB.
	Como processar um texto	Utilizadores com experiência em informática	Saber efetuar as operações base de processamento de texto; Saber formatar um documento; Executar as diversas funções para terminar um documento e preparar uma impressão; Utilizar, de forma elementar, algumas funções complementares como sejam: tabelas, inserção de imagens e importação de objetos.
	Como preparar uma apresentação	Utilizadores com experiência em informática	Saber efetuar as operações base para criar uma nova apresentação; Saber selecionar e adaptar um esquema automático; Saber criar e formatar texto e imagens num esquema de diapositivo; Desenhar objetos e inserção de gráficos e de objetos; Criar e adaptar efeitos de animação
	Como fazer uma folha de cálculo	Utilizadores com experiência em informática	Saber utilizar a folha de cálculo nas suas funções elementares: inserir, selecionar, ordenar dados; Saber utilizar fórmulas lógicas e utilização das aritméticas; Saber trabalhar com funções simples; Saber formatar linhas e colunas; Saber mover, copiar, colar, guardar e imprimir; Saber criar, utilizar e apresentar gráficos, de forma elementar.

Tabela 9: Área 5 de aprendizagem do Programa Ulisses – utilização e produção de informação (DRB, 2008)

Em análise ao ano de 2008, verificaram-se os seguintes resultados:

1. Utilizadores

- ✓ 524 participantes
- ✓ 257 participantes frequentaram 2 ou mais sessões

2. Sessões

- ✓ 103 sessões de aprendizagem desenvolvidas
- ✓ 226 horas de aprendizagem

3. Recursos humanos

- ✓ 27 técnicos no programa

4. Recursos materiais

- ✓ 52 computadores envolvidos no programa

Em observação aos dados recolhidos no Programa de Avaliação de Desempenho das BLX, verifica-se que, em 2008, as "ações de formação dirigidas a utilizadores" foram desenvolvidas pelas seguintes bibliotecas:

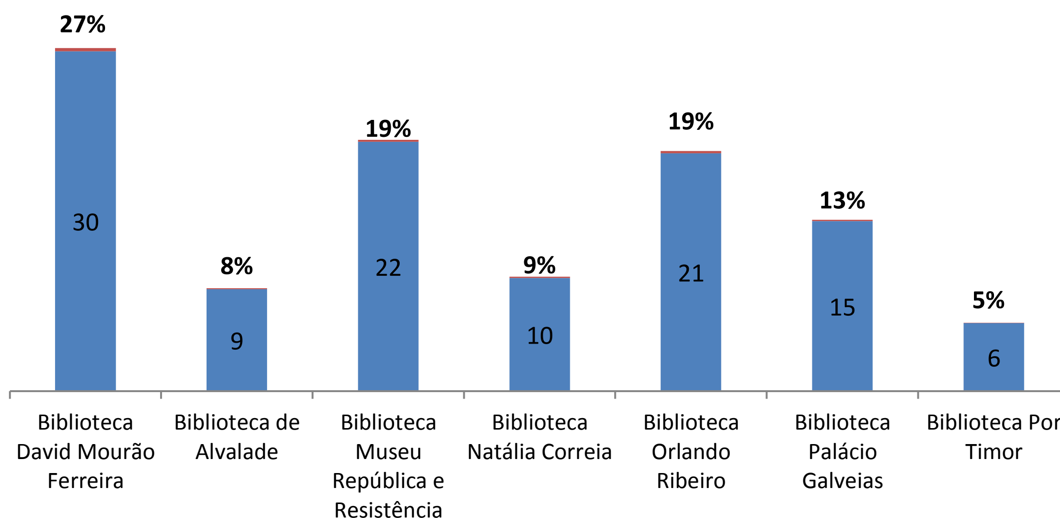


Gráfico 27: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2008

Como se verifica, não existe registo dos dados relativos às ações de formação ministradas na Biblioteca dos Olivais, Hemeroteca Municipal de Lisboa e Biblioteca Maria Keil. Entre as Bibliotecas que participaram somam-se 96 ações, pelo que se interroga se as Bibliotecas omissas apenas desenvolveram entre si 7 ações de formação, dado que no total foram desenvolvidas 103 ações. Porém, para além das Bibliotecas que participaram no Programa Ulisses constata-se que foram desenvolvidas ações de formação dirigidas a utilizadores na Biblioteca de Alvalade e na Biblioteca Por Timor. No total, estes equipamentos realizaram 113 ações de formação dirigidas a utilizadores e participaram 554 utilizadores num total de 287 horas. Segundo os dados recuperados, no âmbito do Programa Ulisses, foram desenvolvidas 103 sessões com 524 participantes, o que significa que o total de sessões realizadas não foi efetivamente registado no PAD-BLX. Além disso, não é possível confirmar se todas as sessões inscritas no Programa de Avaliação de Desempenho estão sob o mote do Programa Ulisses. Conclui-se que, no confronto da informação entre o Programa Ulisses e o PAD-BLX, os dados não são corroboráveis.

Para além do registo dos dados quantitativos, o programa Ulisses incluía ainda uma estrutura de avaliação de impactos, utilizando uma metodologia desenvolvida pelo *MLA – Museums, Libraries and Archives* (Reino Unido) que consistia num instrumento para recolha e apresentação de dados sobre o impacto das Bibliotecas europeias na aprendizagem, permitindo também o estabelecimento de uma base comum para a definição de tendências e desenvolvimentos futuros. Esta metodologia permitia a sua utilização a nível institucional, regional ou nacional como suporte à avaliação quantitativa e qualitativa do impacto dos serviços e atividades que as Bibliotecas desenvolviam na área da aprendizagem e a estrutura utilizada é adaptável à realização de estudos comparativos, nomeadamente ao nível europeu.

Esta estrutura baseava-se no modelo *GLO (General Learning Outcomes)* que procurava capturar 4 áreas de aprendizagem sobre as quais o sector das Bibliotecas poderia influir, nomeadamente: *conhecimento e compreensão*; *aquisição de competências; atitudes e valores*; *atividades, comportamentos e progressão*. Envolvia 5 passos EIRAA – Estória, Indicadores, Recolha de dados, Análise de dados, Apresentação de dados.

A construção da Estória consiste em definir as necessidades e *inputs* das atividades, por exemplo:

- Recursos: computadores com acesso à Internet e salas com computadores;

- Técnicos com experiência anterior na animação e desenvolvimento das sessões e conteúdos e com possibilidade e divulgar práticas e transferir competências às restantes Bibliotecas e profissionais da rede; com conhecimento dos referenciais das TIC e Literacia;
- Atividades previstas: sessões de aprendizagem de iniciação às TIC calendarizadas;
- Semanalmente: sessões complementares de reforço da aprendizagem, calendarizadas consoante as necessidades dos participantes;
- Onde e quando: 5 Bibliotecas; fevereiro a dezembro de 2008;
- Pelo menos 10 Sessões;
- Pelo menos 50 participantes.

No que respeita aos Indicadores importava selecionar indicadores SMART (acrónimo de **S**imples de implementar, **M**ensuráveis, focalizados na **A**ção, **R**elevantes, adequados ao **T**empo disponível) e, posteriormente, selecionar os métodos de recolha e decidir quando e como seriam recolhidos os dados para esses indicadores. Recomendava-se a utilização de registos de participantes / visitantes, observações, registo de sugestões/comentários, questionários breves e grupos focais e os instrumentos desenvolvidos foram o guião entrevista, mapas de monitorização, fichas de inscrição, fichas de avaliação geral e fichas de avaliação específica. Seguia-se a fase de analisar os dados e questionava-se sobre os seguintes aspetos: o que dizem os dados sobre a "Estória"? As evidências indicam que os objetivos da atividade foram alcançados? Os dados revelam alguma tendência ou padrão? Seguidamente a fase de apresentar e usar os resultados através da associação dos resultados à "Estória" original, e de dar sentido aos resultados e apresentar às partes interessadas. O objetivo final consiste em utilizar os resultados para melhorar o que se faz e conquistar apoios para as atividades desenvolvidas.

Relativamente aos efeitos esperados *(outcomes)* para cada tipo de Efeito Global de Aprendizagem *(GLO)* reportavam-se os seguintes:

1. **Conhecimento e compreensão**

    - Resultados e efeitos definidos: projeta-se que, pelo menos metade, dos participantes possam compreender os conteúdos da sessão/s;

- Indicador: N.º de participantes que atingiram o nível 2, de uma escala de 1 (min) a 3 (máximo) do referencial de cada módulo;

- Método de recolha: Ficha de avaliação específica.

2. Aquisição de competências

- Resultados e efeitos definidos: projeta-se que pelo menos metade dos participantes possam adquirir metade das competências a desenvolver nas sessões;

- Indicador: N.º de participantes que atingiram o nível 2 de uma escala de 1 a 3, do referencial de cada módulo;

- Método de recolha: Ficha de avaliação específica.

3. Atitudes e valores

- Resultados e efeitos definidos: Projeta-se que os participantes apontem resultados de satisfação na frequência da sessão de aprendizagem acima da média;

- Indicador: N.º de participantes que atingiram pelo menos 3, numa escala de 0 a 4, em cada um dos seguintes aspetos: avaliação do programa (conteúdos), avaliação dos recursos materiais e humanos, desempenho dos monitores, auto-avaliação dos participantes;

- Método de recolha: Ficha de avaliação geral.

4. Atividades, comportamentos e Progressão

- Resultados e efeitos definidos: Projeta-se que todos os participantes identifiquem alterações significativas nas suas rotinas, hábitos e valores, por terem frequentado as sessões de aprendizagem;

- Indicador: N.º de participantes que assinalaram, pelo menos, 2 factos, de uma lista dada (questionário) em cada um dos 2 níveis definidos. A saber: objetivos pessoais e profissionais alcançados, mudanças de comportamentos e atitudes na utilização das TIC e da informação no dia-a-dia;

- Método de recolha: Guião de entrevista/questionário.

Esta estrutura tornou possível a recolha de resultados que se manifestaram da seguinte forma:

- Resultado Conhecimento e compreensão: 90% atingiu o nível 3 de aquisição de competências. (o que quer dizer que entendeu todos os itens, embora ainda considere ser necessária mais prática).

- Resultado Aquisição de competências: 66% atingiu o nível 2 de aquisição de competências (o que quer dizer que adquiriu todas as competências propostas, embora ainda tenha algumas dúvidas, ou seja, tem as competências mas estas necessitam de ser mais consolidadas).

- Resultado Atitudes e valores: % de participantes que apontaram o Nível 3 BOM (escala de 0 a 4) nos seguintes aspetos: 64,1% - Programa: que envolve conteúdos, duração da sessão, cumprimento de objetivos; 87,2% - Avaliação de recursos: que envolve instalações e equipamento; 94,9% - Desempenho do Monitor ao nível de: Conhecimentos; capacidade de dinamização de grupo; Transmissão de conhecimento; 41% - Autoavaliação do participante ao nível de: Aquisição de competências; participação na sessão.

As conclusões apontaram para bons níveis de desempenho e o alcance das metas e o último dado revelou a baixa confiança dos participantes nas competências recém-adquiridas e a necessidade de reforçar o que aconteceu nas sessões complementares.

Relativamente ao resultado de *Atividades, conhecimento e progressão,* com base num painel de 7 entrevistados a quem se aplicou uma lista de alteração de rotinas, hábitos ou estilos de vida, foi possível averiguar que:

- 5 compraram computador;
- 5 instalaram ligação à Internet;
- 2 consideraram ter maiores oportunidades de emprego e/ou ocupação complementar;
- 7 utilizavam os computadores com maior frequência e com maior à- vontade;
- 7 continuaram a aprendizagem.

Face a estes resultados considerou-se que apontavam factos que poderiam traduzir-se, a médio prazo (3 anos), em impactos desta experiência.

A estrutura enunciada no Programa Ulisses torna possível identificar e descrever a boa prática, com enfoque na abordagem e ferramentas usadas na aprendizagem. Existe uma estrutura apoiada em evidências para uma maior e melhor comparação e exploração dos resultados, especialmente no que refere ao impacto nos formandos.

Os dados recolhidos sobre o Programa Ulisses não indicam quando é que o mesmo terminou e não foi recuperado nenhum relatório final de projeto. Fica a dúvida se o Programa Ulisses foi finalizado neste ano ou se transitou para o ano de 2009. O número de ações desenvolvidas neste ano foi bastante elevado, o que leva a crer que tenha existido uma continuidade e o registo de “ações de formação dirigidas a utilizadores” tenha sido ampliado a um número maior de Bibliotecas. O PAD-BLX regista um total de 333 ações, com participação de 1.279 utilizadores e 725 horas de formação ministradas (*vide* gráfico 28).

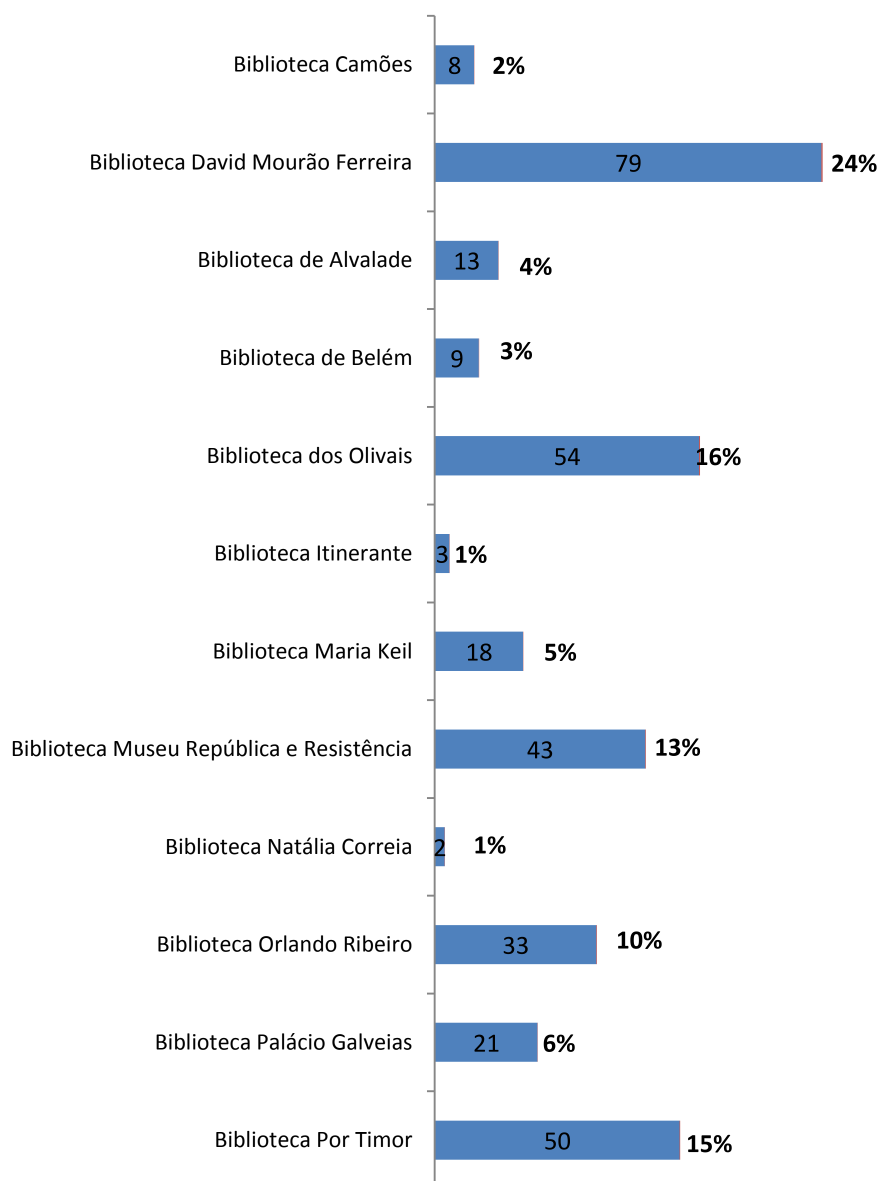


Gráfico 28: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2009

Em 2010, foram desenvolvidas 231 "ações de formação dirigidas a utilizadores" e participaram 710 utilizadores, num total de 508 horas (*vide* gráfico 29).

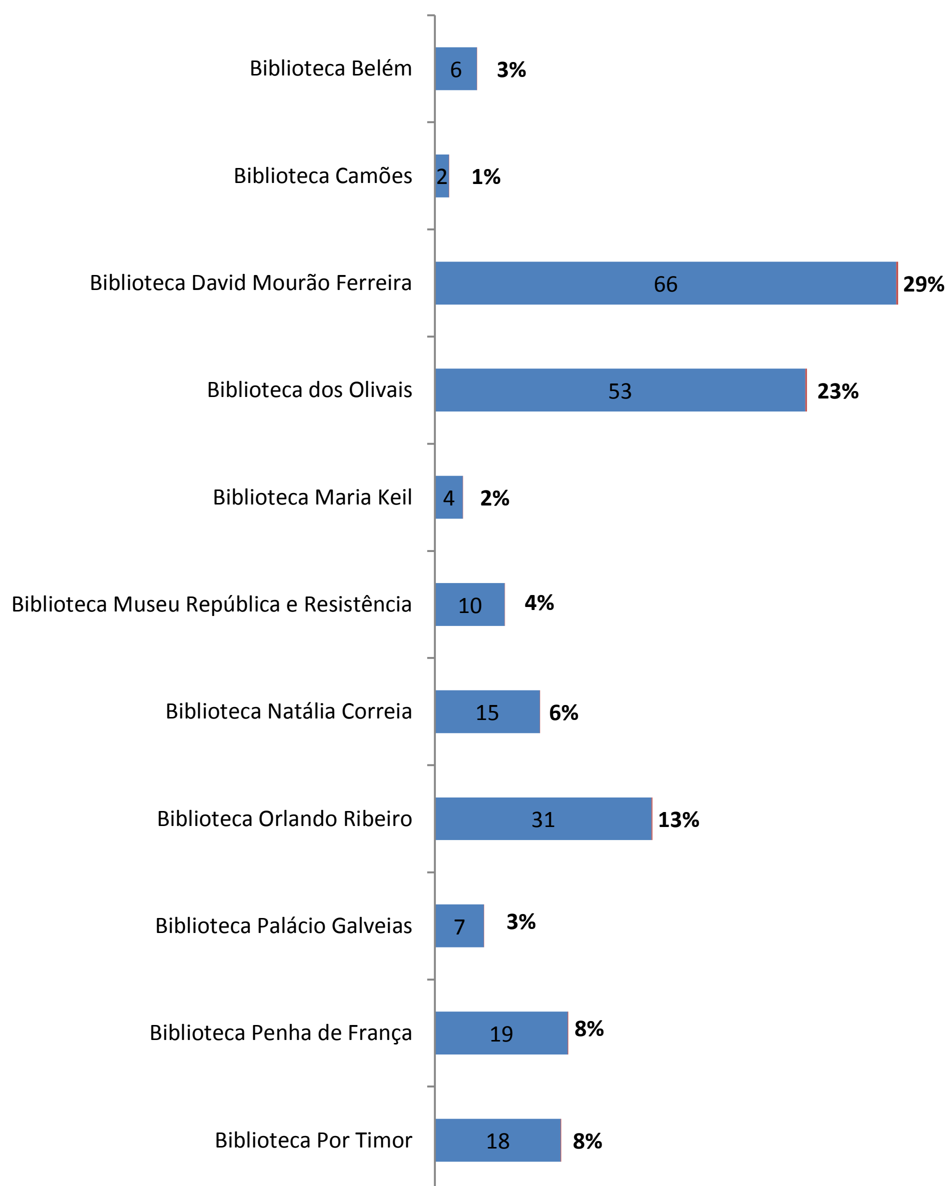


Gráfico 29: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2010

Em 2011, foram desenvolvidas 166 “ações de formação dirigidas a utilizadores”, com duração de 367 horas, e 638 utilizadores envolvidos (*vide* gráfico 30).

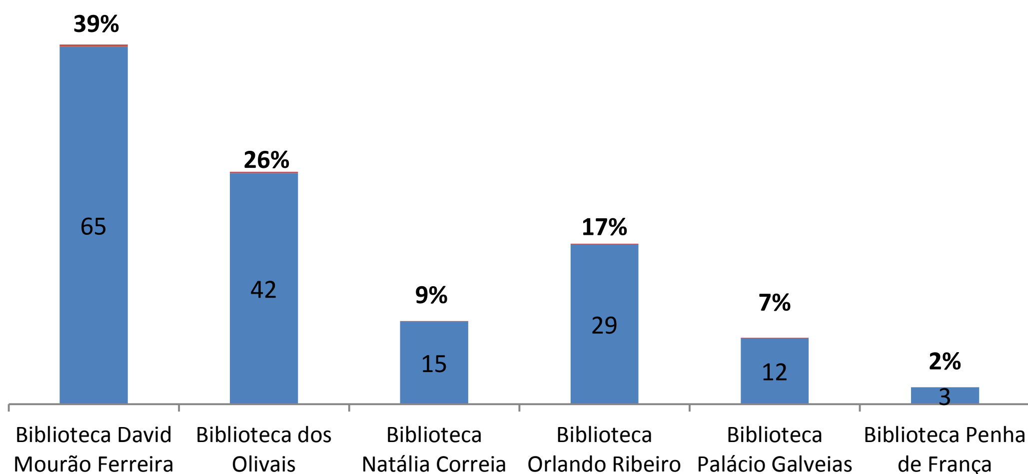


Gráfico 30: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2011

Em 2012, 633 utilizadores estiveram envolvidos nas 185 “ações de formação dirigidas a utilizadores”,com duração total de 397 horas (*vide* gráfico 31).

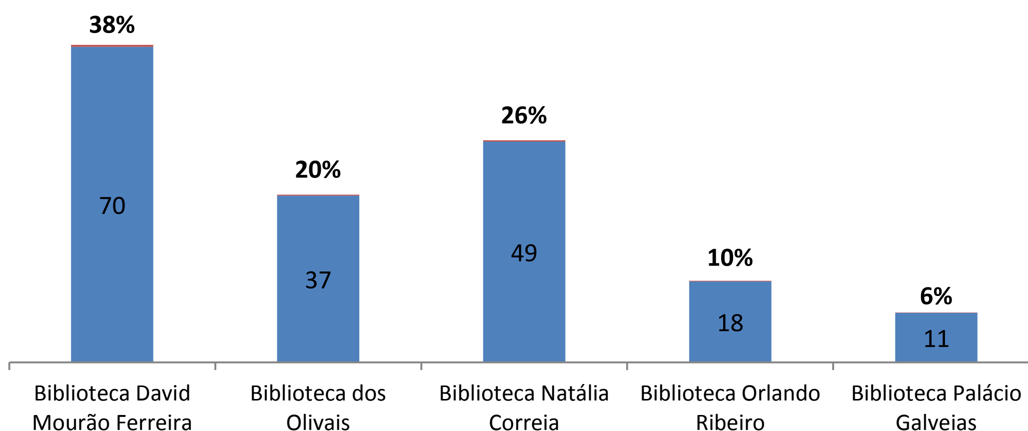


Gráfico 31: Ações de formação dirigidas a utilizadores por BLX, em 2012

Em outubro de 2012, a Rede de Bibliotecas de Lisboa apresenta um novo ciclo com o Programa OportunAidade, enquadrado no Programa Estratégico Biblioteca XXI, em que a Biblioteca Pública local é um recurso-chave da comunidade, incorpora novas funcionalidades e serviços de apoio à comunidade em que se destaca a promoção da Aprendizagem do Longo da Vida, o combate à iliteracia digital e à exclusão social. Este programa tinha os seguintes objetivos:

- contribuir para a aprendizagem ao longo da vida, disponibilizando na Rede de Bibliotecas de Lisboa, ações de aprendizagem não formal gratuitas;
- estimular a aquisição e desenvolvimento das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, definidas no Quadro de Referência Europeu;
- proporcionar aos cidadãos a aquisição de saberes, competências e atitudes para o seu dia a dia;
- munir os utilizadores das competências essenciais para serem capazes de iniciar e/ou prosseguir os seus percursos de aprendizagem.

O programa destinava-se ao público adulto em que se incluíam jovens, seniores, desempregados, minorias culturais, entre outros. Procurava-se envolver os recursos humanos das BLX, outros recursos da Câmara Municipal de Lisboa e outras entidades públicas e privadas. O período de funcionamento era balizado da seguinte forma: 15 de janeiro a 15 de junho e de 15 de setembro a 15 de dezembro. As ações seriam anuais e seriam identificadas de acordo com três elementos:

- As oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida;
- As alterações no contexto económico-social das comunidades onde as Bibliotecas se integram;
- As necessidades específicas evidenciadas e/ou manifestadas pelos membros dessas comunidades.

As áreas temáticas correspondiam a Economia e Emprego, Saúde, Ambiente, Justiça, Cidadania, Habitação, TIC, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Pessoal e Tempos Livres. As ações a desenvolver para levar a cabo o projeto foram identificadas, correspondendo a:

- identificar os parceiros estratégicos;
- contatar as instituições com fim à angariação de parceiros estratégicos;
- divulgar o projeto junto das BLX;
- escolher nas BLX as áreas e instituições com as quais pretendem trabalhar;
- divulgar as ações juntos dos utilizadores;
- realizar as ações;
- executar o relatório de atividades;
- avaliar.

No final de 2012 esperava-se entregar uma proposta de programa de aprendizagem ao longo da vida a desenvolver em parceria na Rede de Bibliotecas de Lisboa e apresentar uma proposta de protocolo de colaboração a ser firmado pela CML com os parceiros que aderissem à proposta de trabalho e continuidade. Não foi possível recuperar nenhuma prova que confirme que tal protocolo foi firmado.

Relativamente às ações a desenvolver, o novo programa de aprendizagem ao longo da vida incluía:

- **Introdução ao computador**: conhecer e fazer experimentar ferramentas básicas de *software* e de utilização da internet, de forma simples e prática, e que apoie o desenvolvimento da sua utilização e o esclarecimento de dúvidas elementares que possam condicionar e /ou inibir a utilização destas tecnologias. Realizada na Biblioteca Camões, Biblioteca dos Coruchéus, Biblioteca Palácio Galveias, Biblioteca dos Olivais e Biblioteca Orlando Ribeiro, estas ações foram desenvolvidas pelos colaboradores das referidas BLX.

- **O que é o Esperanto?** - ação realizada na Biblioteca dos Coruchéus e desenvolvida pelos colaboradores da Biblioteca.

- **Como pesquisar e utilizar a informação?** - ação realizada na Biblioteca Camões e na Biblioteca do Coruchéus pelos colaboradores das Bibliotecas identificadas.

- **Como procurar emprego** - ação desenvolvida na Biblioteca Palácio Galveias e na Biblioteca Orlando Ribeiro pelos colaboradores dos equipamentos mencionados.

- **Literacia e media digitais**: **sabe navegar na Net de modo seguro, consciente e eficaz?** - ação realizada na Biblioteca dos Coruchéus em parceria com entidade externa (Entidade Reguladora para a Comunicação Social).

- **Oficinas de Origami –** ação realizada na Biblioteca dos Olivais e desenvolvida pelos próprios colaboradores.

- **Oficinas de Flores de Papel** – ação realizada na Biblioteca dos Olivais e desenvolvida pelos próprios colaboradores.

- **Oficinas de reciclagem de roupa** – ação desenvolvida na Biblioteca dos Coruchéus e na Biblioteca da Penha de França e realizada pelos colaboradores.

- **Respirar, Relaxar e Sonhar** – ação desenvolvida na Biblioteca dos Coruchéus e na Biblioteca Penha de França e realizada pelos colaboradores destas BLX.

Não se recuperou um relatório de execução sobre as ações enumeradas ou um relatório de avaliação sobre o projeto OportunAidade. Apesar da intenção de proporcionar ações, tendo em consideração as necessidades da comunidade e o seu contexto económico e social, é inexistente qualquer estudo que apresente uma auscultação à comunidade sobre as suas reais necessidades. Neste sentido, há que interrogar se as ações anteriormente identificadas, e todas aquelas que se realizaram posteriormente, contribuíram para a aquisição de competências e saberes das comunidades envolvidas. Este projeto disponibilizava ações em temáticas diversas, se bem que nem todas as temáticas mencionadas estão representadas nas ações desenvolvidas, sugerindo que, de facto, nem todas foram incrementadas. Relativamente à execução das ações referidas, note-se que, maioritariamente, foram realizadas pelos colaboradores das bibliotecas o que demonstra a aceitação por parte dos técnicos da sua função educativa, bem como o impulsionar de competências internamente existentes na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Esta dinâmica contribui, sem dúvida, para o estabelecimento da relação biblioteca/comunidade e permite que a comunidade veja a Biblioteca Pública como local de aprendizagem. O projeto de aprendizagem não formal tinha como intuito a dinamização das oito competências para a aprendizagem ao longo da vida, de acordo com o referencial europeu, todavia também se verifica que dessas competências nem todas chegaram a ser colocadas em prática.

Em 2013, os dados no PAD-BLX registam 63 ações, com duração de 315 horas e 243 participantes (*vide* gráfico 32).

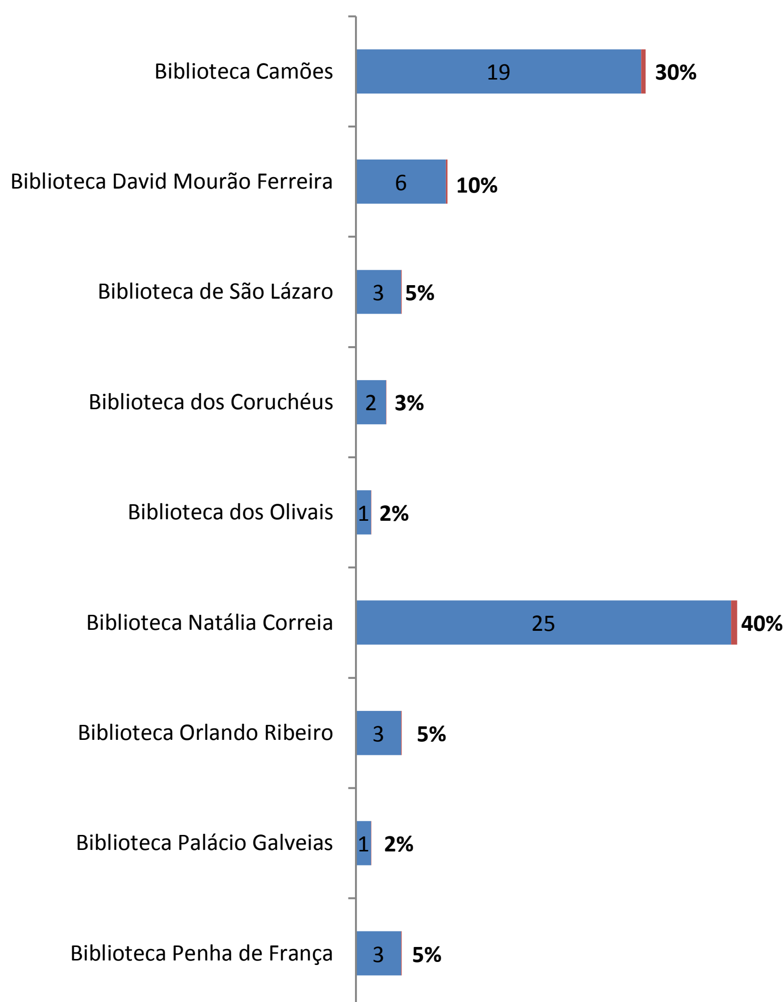


Gráfico 32: Ações de aprendizagem não formal por BLX, em 2013

No ano de 2014 tendo por base a orientação da DRB em recolher mais dados no âmbito da aprendizagem não formal, o PAD-BLX foi atualizado e passou a integrar um quadro específico de recolha para a aprendizagem não formal para adultos que inclui o registo da temática a desenvolver, duração da ação, número de participantes, caracterização de evento (programação própria ou parceria com entidade externa) e a sinalização das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (*vide* gráfico 33).

Em 2014, foram desenvolvidas 127 ações de aprendizagem não formal, num total de 533 horas, tendo participado 1.076 utilizadores. (*vide* gráfico 33).

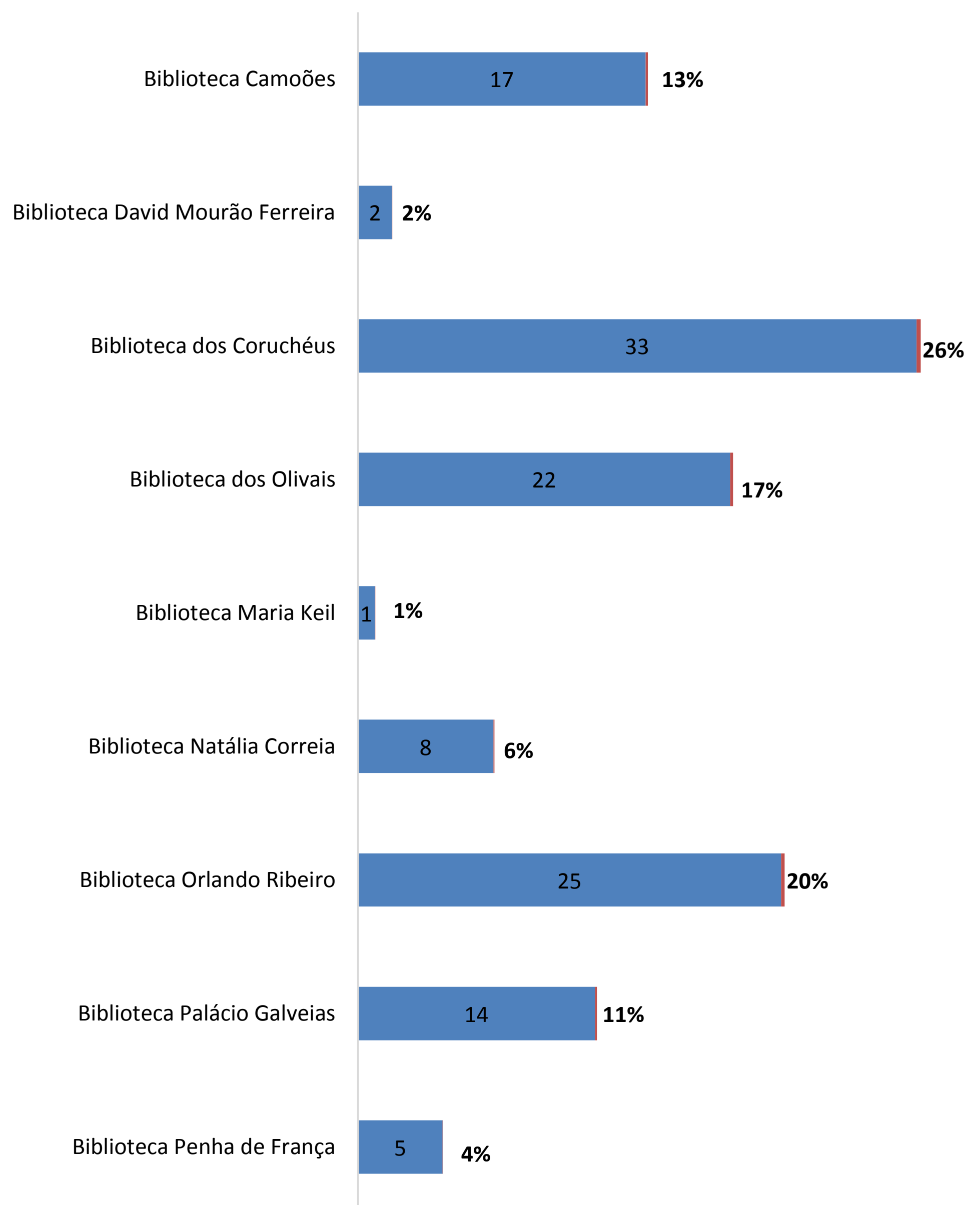


Gráfico 33: Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2014

As 127 ações de aprendizagem não formal foram ministradas numa ampla diversidade de temáticas (*vide* gráfico 34).

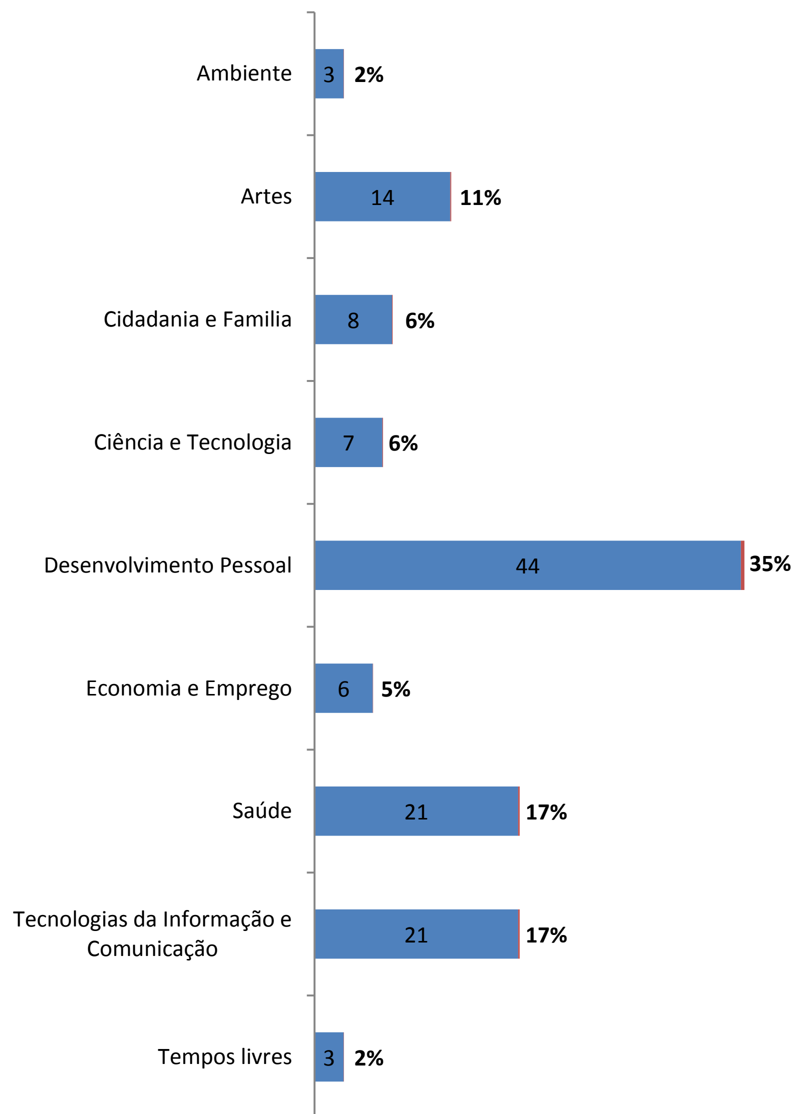


Gráfico 34: Temáticas de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2014

As ações de aprendizagem desenvolvidas foram realizadas com maior percentagem em programação própria, mas não ficando muito aquém das atividades em parceria com entidade externa (*vide* gráfico 35).

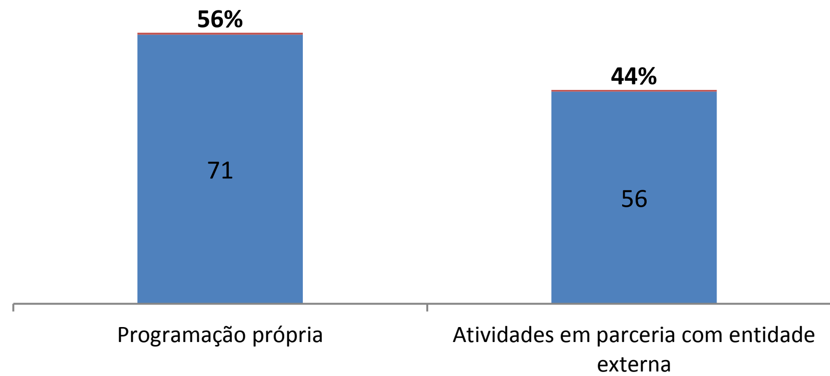


Gráfico 35: Caracterização de evento das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2014

No que respeita às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, foram registados os dados de acordo com o gráfico 36, sendo que para cada ação desenvolvida pode ser identificada mais do que uma competência de aprendizagem. Por exemplo, uma ação de TIC pode desenvolver a competência digital e a competência aprender a aprender.

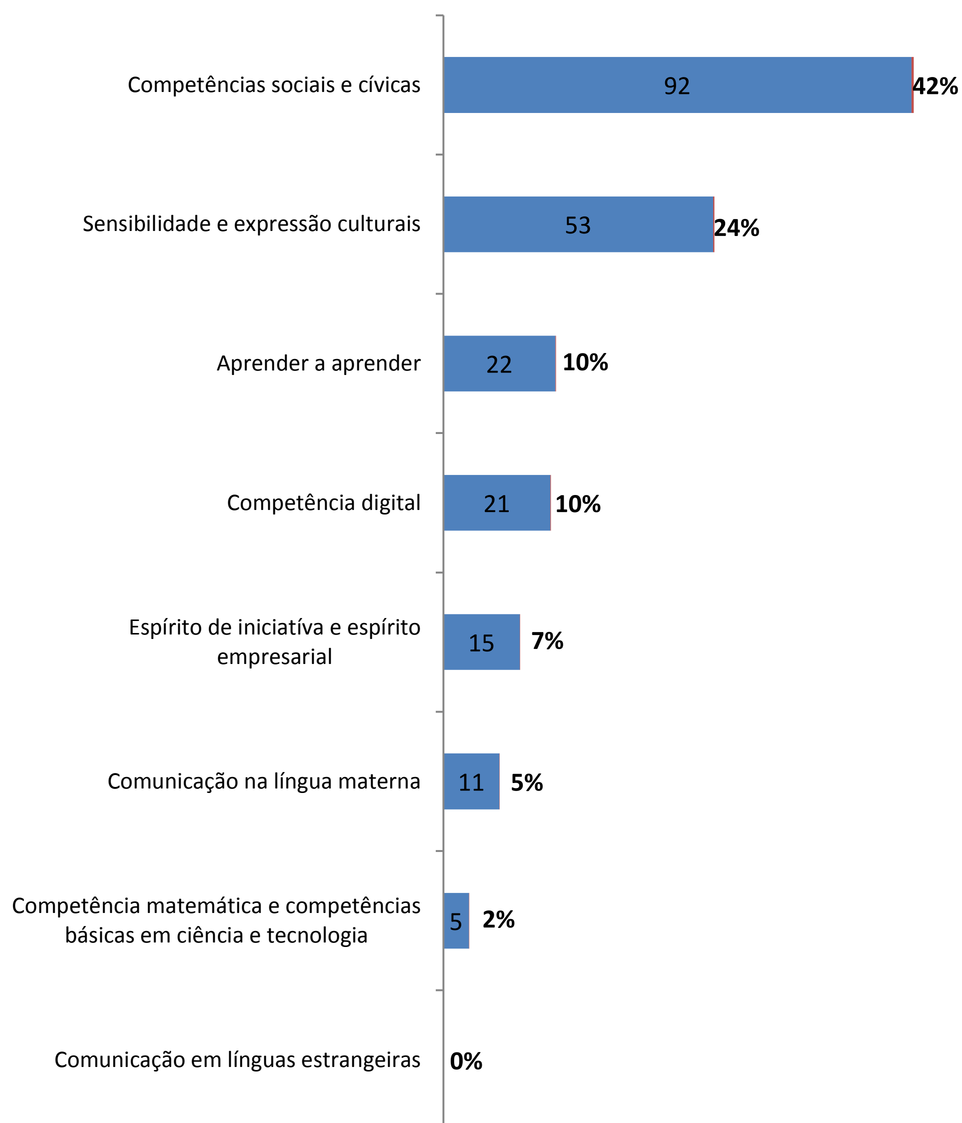


Gráfico 36: Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida desenvolvidas nas ações de aprendizagem não formal, em 2014

Em 2015, foram realizadas 142 ações de aprendizagem num total de 339 horas e com a participação de 1.308 utilizadores. As ações foram desenvolvidas nas Bibliotecas identificadas no gráfico 37. Note-se que a Biblioteca dos Coruchéus realizou mais de metade das ações desenvolvidas e as restantes Bibliotecas são pouco representativas.

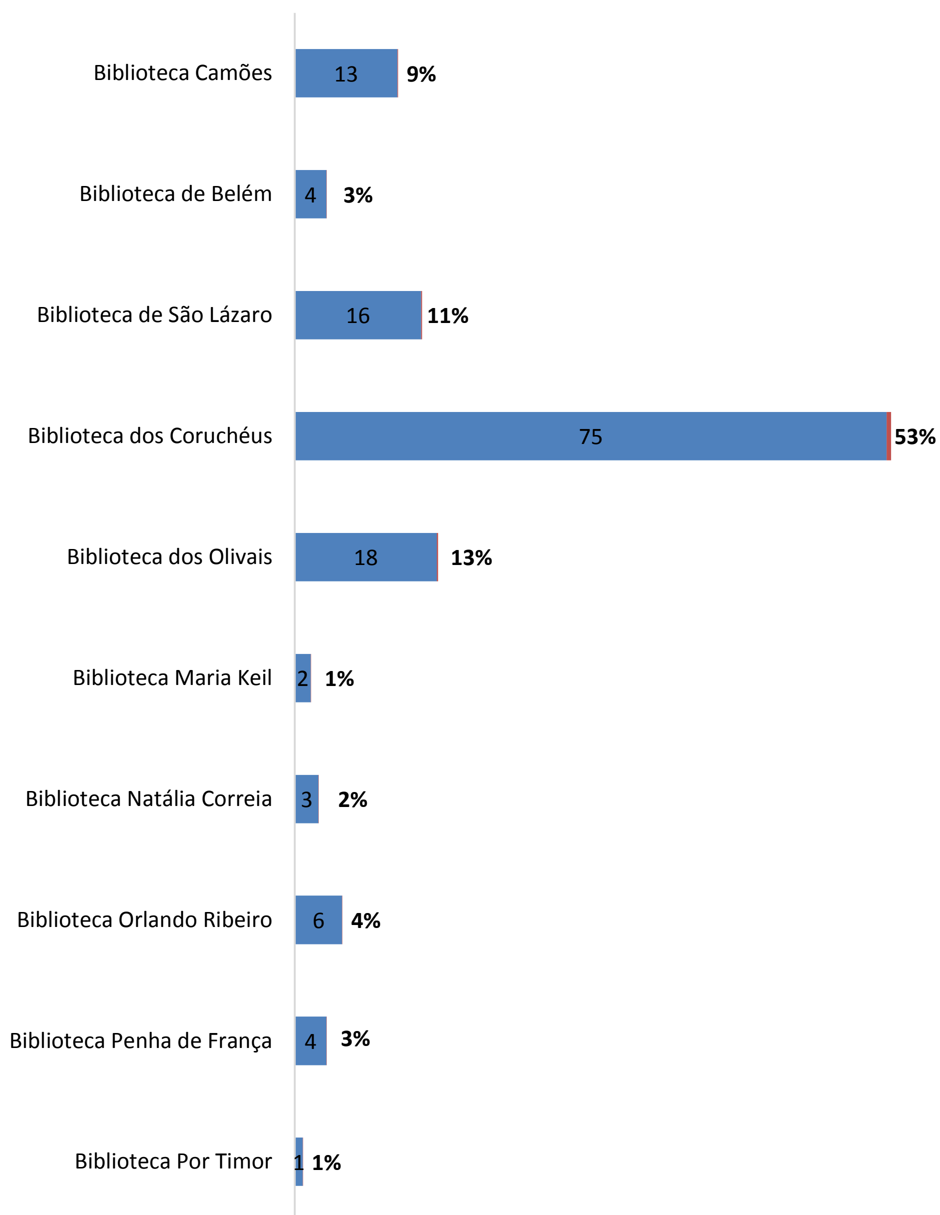


Gráfico 37: Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2015

As 142 ações de aprendizagem não formal foram ministradas nas seguintes temáticas: ambiente, artes, cidadania e família, ciência e tecnologia, desenvolvimento pessoal, economia e emprego, saúde, Tic e tempos livres (*vide* gráfico 38), destacando-se a temática de desenvolvimento pessoal com 50% dos resultados. As restantes temáticas são pouco representativas no conjunto dos dados recolhidos.

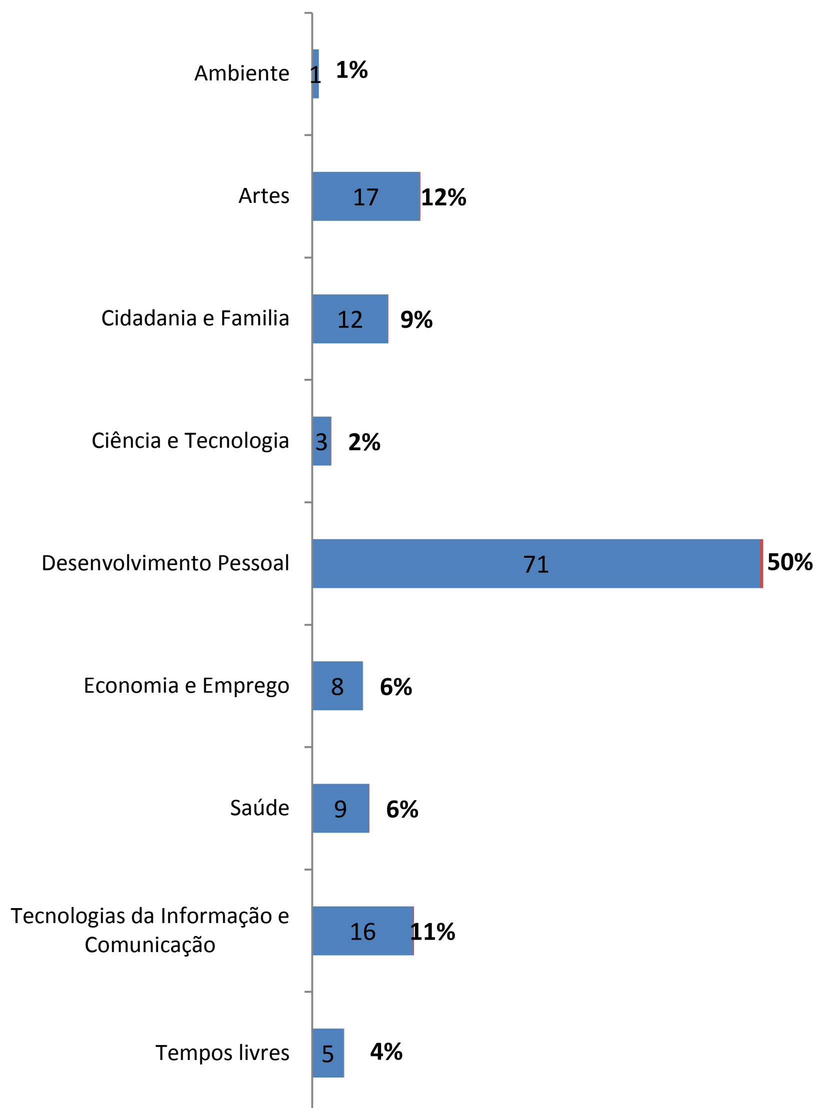


Gráfico 38: Temáticas de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2015

As ações de aprendizagem desenvolvidas foram realizadas com maior percentagem em programação própria, mas apenas com uma diferença de 4 pontos percentuais das atividades em parceria com entidade externa (*vide* gráfico 39).

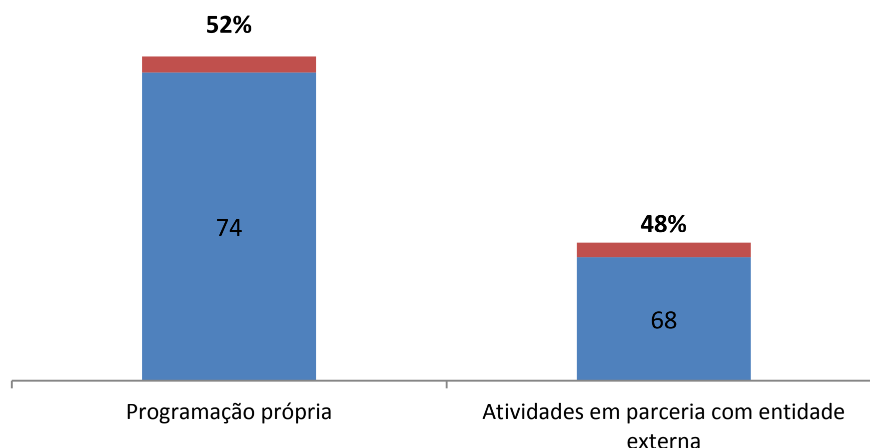


Gráfico 39: Caracterização de evento das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2015

No que respeita às competências essenciais para a aprendizagem ao logo da vida, foram registados os seguintes dados: com 40% a competência social e cívica, com 22% sensibilidade e expressão culturais, com 15% espírito de iniciativa e espírito empresarial, com 9% aprender a aprender, com 8% competência digital, com 4% competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia e com 1% comunicação em língua materna e comunicação em línguas estrangeiras (*vide* gráfico 40), sendo que para cada ação realizada pode ser identificada mais do que uma competência de aprendizagem. Por exemplo, numa ação de aprendizagem da língua inglesa pode ser desenvolvida a competência em línguas estrangeiras e a competência aprender a aprender.

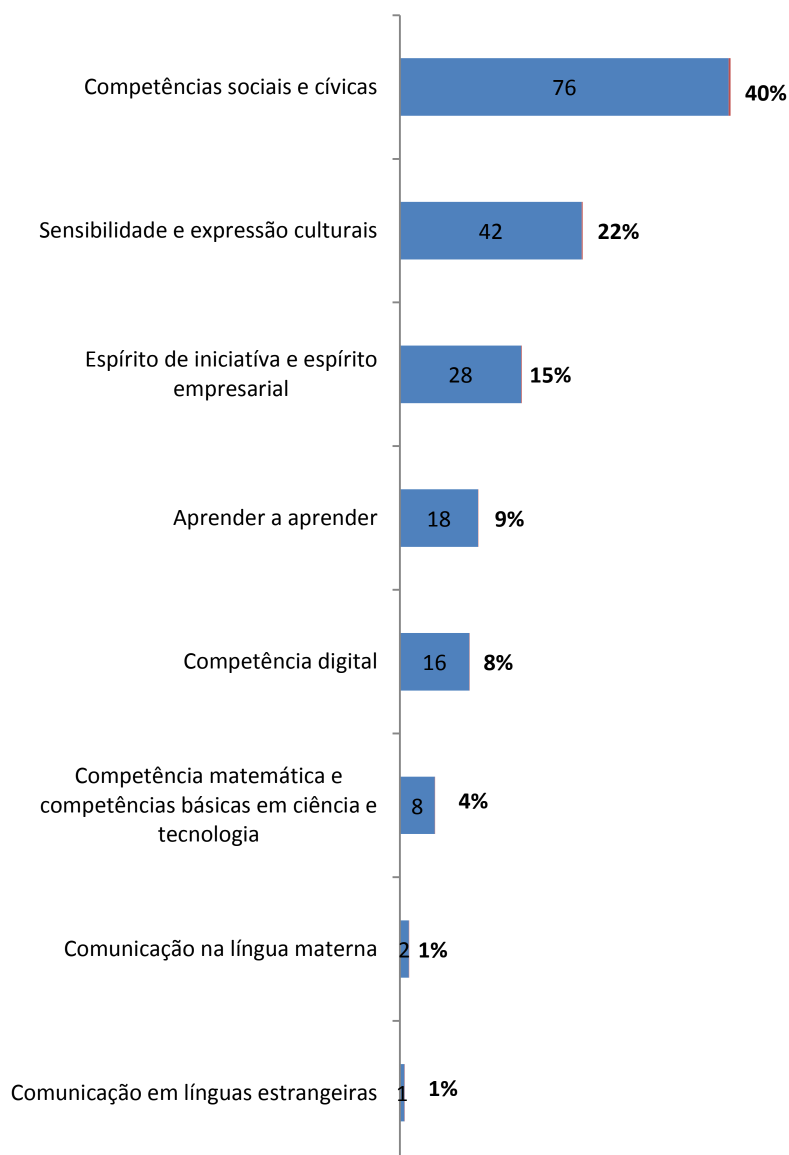


Gráfico 40: Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida desenvolvidas nas ações de aprendizagem não formal, em 2015

Em 2016, foram realizadas 64 ações de aprendizagem num total de 265 horas e com a participação de 692 utilizadores (*vide* gráfico 41). Destaca-se com 64%, a Biblioteca dos Coruchéus, sendo pouco relevante a participação das restantes Bibliotecas.

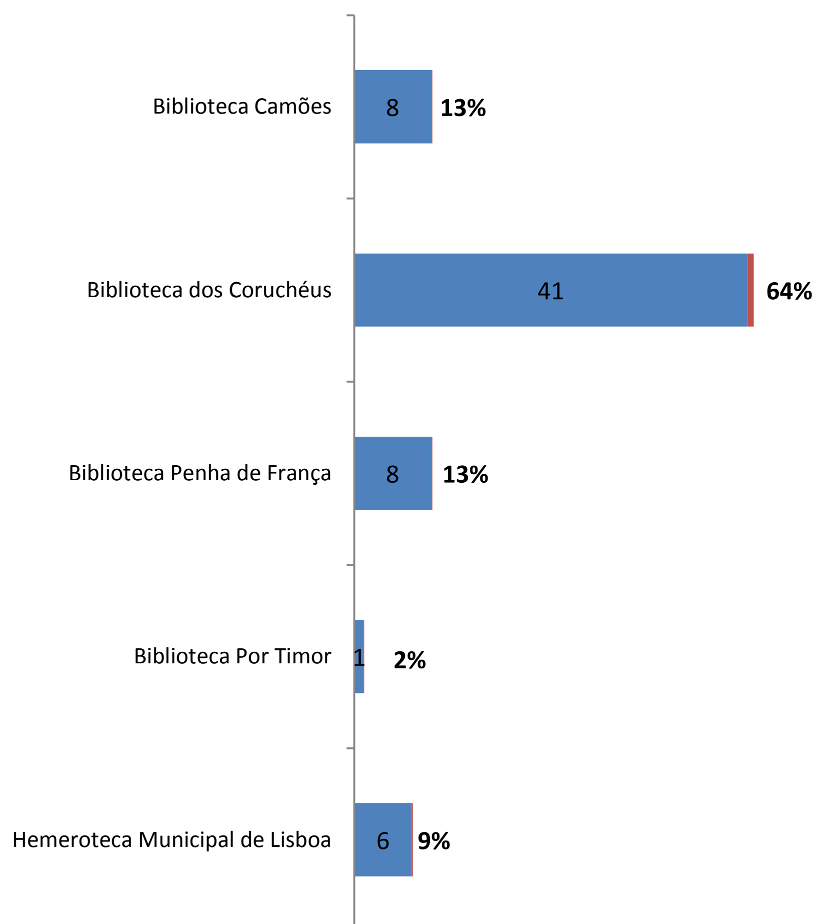


Gráfico 41: Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2016

As 64 ações de aprendizagem não formal foram ministradas nas temáticas ambiente, artes, cidadania e família, ciência e tecnologia, desenvolvimento pessoal, economia e emprego, saúde, Tic e tempos livres (gráfico 42), sendo que a temática desenvolvimento pessoal atinge 47% dos resultados. As restantes temáticas ministradas são pouco representativas no conjunto dos dados recolhidos.

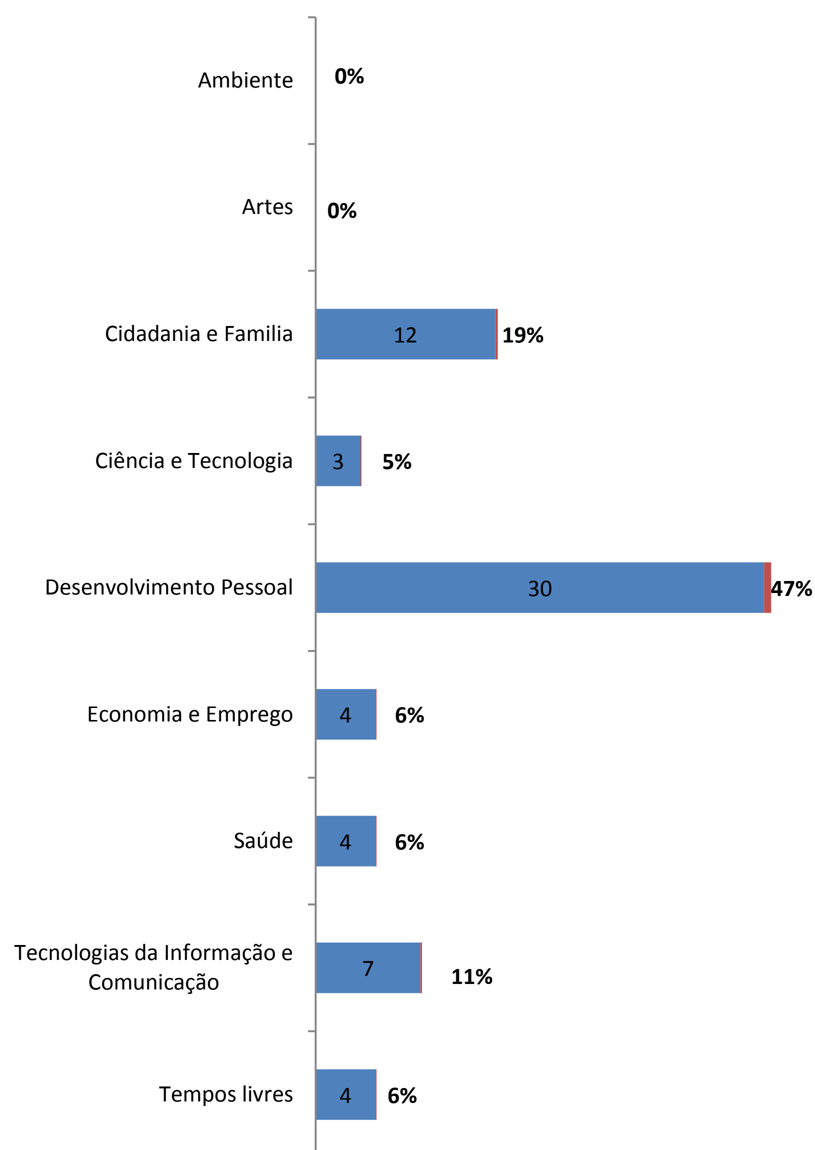


Gráfico 42: Temáticas de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2016

As ações de aprendizagem desenvolvidas foram realizadas com maior percentagem por via de parceria com entidade externa, sendo bastante acentuada a diferença entre esta e a programação própria (*vide* gráfico 43).

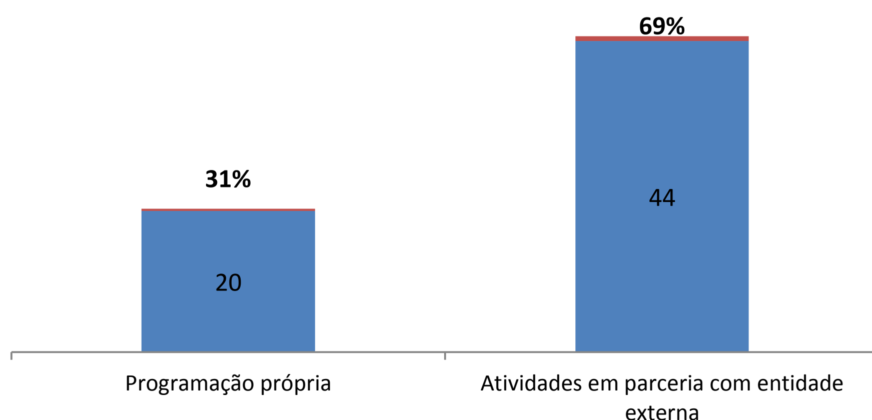


Gráfico 43: Caracterização de evento das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, em 2016

No que respeita às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida foram registados os dados que se apresentam no gráfico 44: 62% para a competência social e cívica, 9% para a competência digital, 8% para sensibilidade e expressão culturais e aprender a aprender, 6% para comunicação em línguas estrangeiras, 5% para a competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia e 3% para espírito de iniciativa e espírito empresarial. Para cada ação realizada pode ser identificada mais do que competência de aprendizagem, por exemplo, numa ação de desenvolvimento pessoal pode ser desenvolvida a competência social e cívica e a competência sensibilidade e expressão culturais.

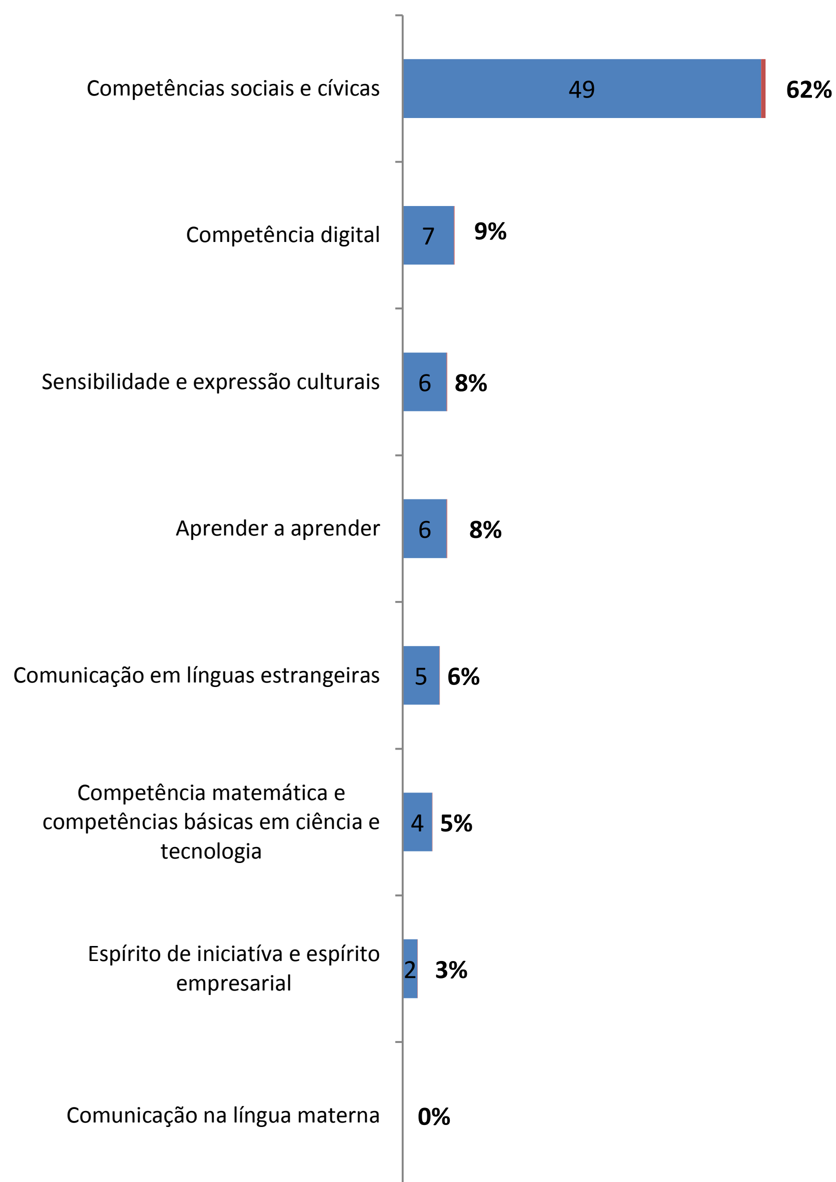


Gráfico 44: Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida desenvolvidas nas ações de aprendizagem não formal, em 2016

Nos últimos três anos, verifica-se que a Biblioteca dos Coruchéus deteve o núcleo de ações, num crescente de ano para ano, em 2014 com 26%, em 2015 com 53% e em 2016 com 64%, marcando uma posição de liderança em relação à restante rede. Importa relembrar que a Biblioteca do Coruchéus foi inaugurada em abril de 2013 como a primeira Biblioteca do século XXI ao abrigo do Programa Estratégico Biblioteca XXI. Esta escalada contrasta com a diminuição acentuada de percentagem de participação das restantes Bibliotecas na aprendizagem não formal, nomeadamente a Biblioteca Orlando Ribeiro que em 2014 detinha 20% das ações realizadas e passou em 2015 para 4% e em 2016 não apresenta qualquer presença. A Biblioteca dos Olivais que em 2014 apresenta uma participação de 17%, diminui em 2015 a sua execução para 13% e em 2016 não apresenta qualquer valor. A Biblioteca Camões regista, em 2014, uma participação de 13%, em 2015 apenas 9% e em 2016 regressa a 13%. A Biblioteca David Mourão Ferreira só apresenta participação em 2014 e a Biblioteca Maria Keil surge com 1%, quer em 2014, quer em 2015, não tendo participação em 2016. A Biblioteca Natália Correia participou em 2014 com 6% e em 2015 com 2%, deixando de ter participação em 2016 e a Biblioteca Palácio Galveias regista uma participação de 11% em 2014, sendo que esteve encerrada em 2015 e em 2016 e por isso não existem dados registados. A Biblioteca Penha de França que em 2014 tinha uma execução de apenas 4% e em 2015 de 3% aumenta a sua participação para 13% em 2016. A Biblioteca de São Lázaro que não apresenta registo no ano de 2014 surge em 2015 com 11%, mas em 2016 volta a não registar qualquer participação. A Biblioteca Por Timor apenas regista execução em 2015 com 1% e em 2016 com 2%. Por fim, a Hemeroteca Municipal apenas regista dados no ano de 2016 com uma participação de 9%. Este ponto de situação serve o propósito de demonstrar a volatilidade do programa de aprendizagem não formal, sendo somente a Biblioteca dos Coruchéus a manter um trajeto linear ao longo destes três anos. Importa ainda relembrar que a Biblioteca dos Olivais, a Biblioteca Maria Keil, a Biblioteca Natália Correia e a Biblioteca de São Lázaro integraram, a partir do dia 10 de março de 2014, a gestão das respetivas Juntas de Freguesia e que esta transição poderá ou não fundamentar os dados apresentados anteriormente. Todavia, seria necessário efetuar um estudo específico sobre esta matéria para obter esta resposta. Os motivos para esta instabilidade nos dados registados não são explícitos, pelo que poderão ser várias as razões, tais como a inexistência de propostas internas e/ou externas, a falta de recursos humanos, a falta de condições estruturais, o desconhecimento por parte das BLX de um programa de oferta de aprendizagem não formal, o desinteresse pela matéria da aprendizagem ao longo da vida por parte das BLX e dos técnicos, a

inexistência de um plano organizado ao nível central, mantendo-se uma oferta casuística e de acordo com os interesses de cada Biblioteca.

A programação própria que, em 2014, era de 56%, diminuiu em 2015 para 52%, tendo sido substituída, em 2016, pelas ações em parceria com entidade externa, que apresenta 69% face a 31% de ações de aprendizagem não formal realizadas em programação própria, o que aponta para uma dependência dos parceiros externos para a concretização de um programa de aprendizagem ao longo da vida. Relativamente às temáticas desenvolvidas, verifica-se que as ações foram realizadas, maioritariamente, no âmbito do desenvolvimento pessoal, sendo que, em 2014, realçam-se ainda as temáticas da saúde e TIC, ambas com 17% de execução. Porém, em 2015, as ações desenvolvidas correspondem 50% à temática do desenvolvimento pessoal e a restante parcela de 50% divididas pelas restantes áreas, TIC apontam 11% e as artes 12%.

Em 2016, verifica-se que 47% diz respeito a ações desenvolvidas na temática do desenvolvimento pessoal, 19% à temática da cidadania e família e as TIC com 11%. No tema desenvolvimento, registam-se, por exemplo, as ações de aprendizagem não formal realizadas no âmbito da aquisição da língua materna ou língua estrangeira, uma vez que não existe uma temática específica para esta matéria. Dado o volume de assuntos integrados nesta temática, poderá ser pertinente optar por desagregar os temas mais relevantes para a dinâmica do programa de aprendizagem não formal, tendo em conta o sistema de recolha de dados estatísticos existente na DRB. Relativamente às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, no ano de 2014 foi maioritariamente desenvolvida a competência social e cívica com 42%, seguindo-se com 24% a competência em sensibilidade e expressão culturais, sendo que, em 2015 a competência social e cívica assumiu 40% das ações desenvolvidas e a competência em sensibilidade e expressão culturais foi de 22%, e, em 2016, novamente a competência social e cívica atingiu 62% e a competência em sensibilidade e expressão culturais decresceu para 8%, ficando em segundo lugar a competência digital com 9%. Estes últimos dados demonstram que as ações de aprendizagem não formal desenvolvidas atingiram principalmente a temática do desenvolvimento pessoal e manifestam a preponderância da competência social e cívica. Esta análise leva a que se interrogue porque é que não existe um investimento nas restantes competências de aprendizagem ao longo da vida e porque é que a programação própria deixou de ter um nível superior de envolvimento na concretização das ações de aprendizagem.

Para além dos dados estatísticos quantitativos apresentados, é possível reproduzir os resultados qualitativos obtidos, pela primeira vez, em 2016 por via da aplicação de um inquérito por questionário aos participantes em ações de aprendizagem não formal nas BLX. Este processo desenrolou-se entre 18 de abril e 25 de junho de 2016 e as ações avaliadas foram selecionadas pelos coordenadores de cada Biblioteca envolvida no período de duas semanas referido. O questionário aplicado denominou-se *ANF| Questionário dirigido a adultos* e jovens e tinha como objetivos:

- Saber através de que meios os participantes têm conhecimento das ações que se realizam nas BLX;
- Avaliar a satisfação dos participantes com as ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX relativamente a aspetos como divulgação, duração, tema, conteúdos, competências dos dinamizadores e sua relação com os participantes, apreciação geral;
- Conhecer as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas pelos participantes nestas ações;
- Recolher opiniões e sugestões de melhoria.

Após a recolha dos dados foi possível averiguar os seguintes resultados ao nível da Rede BLX:

Quanto à amostra:

- 35 questionários recolhidos;
- Todos os questionários recolhidos foram de Bibliotecas sob gestão da CML;
- Bibliotecas envolvidas: Camões, Coruchéus, Penha de França, Hemeroteca Municipal;

De facto, não seria possível aplicar o referido questionário e recolher dados a nenhuma Biblioteca sob gestão da Junta de Freguesia, uma vez que de acordo com o gráfico 41, não existiu atividade de aprendizagem não formal em nenhuma destas.

Quanto às ações de aprendizagem não formal:

- Temáticas desenvolvidas: Tecnologia de Informação e Comunicação, Cidadania e Família, Desenvolvimento Pessoal, Tempos livres que corresponderam às atividades - Oficina de costura, a minha ligação com as plantas, o mundo em mim, O Karma e o sentido da vida, Iniciação ao computador, Literacia e Media Digitais;
- Competência mais assinalada pelos participantes: espírito iniciativa e/ou empresarial, e competências sociais;

As competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, assinaladas, comprovam que os participantes têm noção dos estímulos e competências que adquirem ao participar neste género de atividade e, deste modo, ao participarem nas ações de aprendizagem não formal estarão a fazê-lo de forma consciente e com uma intenção definida.

Quanto aos participantes:

- Idade média de 43 anos;
- 86% do género feminino e 11% do género masculino, 3% não responderam;
- Nível de escolaridade: 49% licenciados, 23% ensino secundário, 9% mestrado, 6% doutoramento. Sem escolaridade 3% e 1º, 2º e 3º ciclo 3%;

Sobressai do perfil dos utilizadores que participaram nas ações de aprendizagem não formal o resultado referente ao nível de escolaridade. Como se verifica, é o grupo dos mais escolarizados que beneficia das atividades disponibilizadas, ficando para trás os grupos menos favorecidos ou mais fragilizados. Esta informação é de enorme relevância, para além de corroborar os dados estatísticos apresentados pelo INE em 2011 no *Inquérito à Educação e Formação de Adultos* e que foram apresentados no capítulo 4, porque permite tomar consciência da comunidade que beneficia deste género de oferta e cria uma oportunidade para refletir sobre como se poderá contornar esta situação e alterar o paradigma. As evidências são um forte aliado ao impulsionamento da mudança do eixo de ação. Relativamente à idade, a média de 43 anos aponta para participantes que poderão ser ativos profissionalmente, desempregados ou jovens reformados. Porém, a situação profissional não foi incluída no questionário aplicado, pelo que não existem resultados sobre esta matéria.

Quanto ao grau de satisfação das ações:

- apreciação geral com média de 4,5 numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito);
- pertinência 4,5; socialização 4,2; relação dinamizadores/participantes 4,5; capacidade de comunicação 4,4; conhecimentos/competências 4,5; divulgação 3,9; duração 4,1;

Verifica-se que os participantes estão muito satisfeitos com as ações de aprendizagem não formal, sendo estas consideradas muito pertinentes. Estes dados apontam para a relevância da operacionalização de um projeto de aprendizagem ao longo da vida e demonstram que existe público nas BLX para este género de atividade.

Quanto às observações:

- aumentar a duração/periodicidade 33%; falta de um certificado 11%, críticas ao formador 11%, outras, muito específicas 11%, aprendi muito 11%, continuação destas atividades 11%, muito bom/excelente 11%.

De um modo geral, os comentários elaborados pelos participantes refletem a existência de um público ávido em aprender e muito interessado em ações de aprendizagem não formal.

Quanto à divulgação:

- através da Biblioteca em que decorre a ação 37%, contacto interpessoal 20% , *Newsletter* das BLX 20%.

Apesar da existência de ferramentas tecnológicas e, cada vez mais, a dependência das redes sociais ser uma realidade, foi o contacto pessoal que permitiu aos participantes terem conhecimento das ações de aprendizagem não formal em que participaram. O êxito provém da aproximação entre as pessoas e da relação entre a Biblioteca e a sua comunidade.

7.2.2. Análise geral

Existem vários momentos ao longo da cronologia apresentada (*vide* **tabela 10**) nos quais se verificam situações de avanço e de recuo que resultam em inconsistência e numa flutuação do desenvolvimento da aprendizagem não formal na DRB. Num primeiro momento, de 2004 a 2007, nada indica que tenha sido executado um programa de acordo com uma linha de orientação e objetivos especificamente traçados. No segundo momento, 2008 a 2009, verifica-se a implementação de um projeto coordenado, organizado, concertado com as BLX que o executaram e com uma estratégia de implementação e de avaliação. No entanto, de acordo com os dados do PAD-BLX, também existiram ações de aprendizagem não formal desenvolvidas à parte do programa Ulisses. No terceiro momento, 2010 a 2012, não é percetível se as ações desenvolvidas integravam o programa Ulisses e se este teve continuidade, ou se as ações de aprendizagem não formal seguiram um curso casual, de acordo com as propostas que surgiam e/ou de acordo com as possibilidades de execução das bibliotecas. No quarto momento, 2013 a 2016, promove-se a introdução de um novo projeto de aprendizagem ao longo da vida e a consolidação do mesmo com uma nova estratégia de implementação e recolha de dados. Sobre o programa OportunAidade, importa referir que o projeto não incluía todas as ações de aprendizagem não formal realizadas pelas BLX. Esta demarcação causa estranheza e não se entende porque umas ações foram integradas no programa e outras não chegaram a ser validadas para o efeito. Um programa de aprendizagem não formal deve ser encarado como uma unidade, dado que a fragmentação é inimiga de uma gestão de qualidade.

Aprendizagem Não Formal			
2004 - 2007	**2008 - 2009**	**2010 - 2012**	**2013 - 2016**
Programa sem linhas de orientação e objetivos traçados.	Projeto Ulisses: coordenado organizado, concertado com as BLX. Existe estratégia de implementação e avaliação. Desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal à parte do projeto Ulisses.	Questiona-se se as ações de aprendizagem não formal desenvolvidas integravam o projeto Ulisses ou se surgiram casualmente, mediante as propostas que surgiram ou de acordo com as possibilidades de execução das bibliotecas.	Introdução de um novo projeto de aprendizagem não formal nas BLX - OportunAidade. Este projeto não integrava todas as ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas BLX.

Tabela 10: Identificação cronológica da aprendizagem não formal desenvolvida pela DRB, de 2004 a 2016

Ao longo de uma década, sobressai a inexistência de uma linha de continuidade ou um projeto a longo prazo que permita um impacto nos utilizadores que usufruam do serviço e que permita uma avaliação séria do trabalho desenvolvido. Apenas no segundo momento foi possível alcançar metas estabelecidas ao nível europeu no que respeita à dinâmica da Aprendizagem ao Longo da Vida, embora no ângulo específico da literacia digital. No global, a descoordenação sentida, neste período, dificulta a implementação eficaz e eficiente das linhas orientadoras promulgadas pelo Governo e pela União Europeia.

A linha cronológica traçada no âmbito das ações de aprendizagem não formal, apresenta uma oscilação muito grande e, de facto, há que ter em conta que no período em causa algumas Bibliotecas encerraram para obras de requalificação ou foram deslocadas para novos espaços (Hemeroteca Municipal de Lisboa, Palácio Galveias, Penha de França), Bibliotecas que encerraram (Alvalade e Sophia de Mello Breyner) e Bibliotecas que transitaram para a gestão das Juntas de Freguesia (Maria Keil, São Lázaro, Natália Correia, David Mourão Ferreira). Este cenário de mutabilidade deve ser tido em conta na análise dos dados apresentados. No entanto, os números são evidência da prática existente nas BLX e permitem elaborar observações, como por

exemplo, o facto de todas as bibliotecas da rede estarem representadas em algum momento no período em análise. Efetivamente, das Bibliotecas em funcionamento entre 2004 e 2016, apenas a Biblioteca Quiosque Jardim da Estrela não integra a lista de bibliotecas que desenvolveram ações de aprendizagem não formal, uma vez que se trata de um ponto de serviço para empréstimo domiciliário e consulta local de documentos.

No que respeita aos dados extraídos do Programa de Avaliação de Desempenho, apresentam-se, seguidamente, ilações mediante o critério da quantidade (por ação e por ano) e da tipologia (BLX sob gestão de Junta de Freguesia, bibliotecas especializadas, bibliotecas âncora e bibliotecas de bairro) com o intuito de realçar o que de mais significativo ocorreu e apresentar um "retrato" da aprendizagem não formal nas BLX, entre 2005 e 2016. Serão abordados os seguintes tópicos:

- BLX com maior número de ações de aprendizagem não formal;
- BLX com menor número de ações de aprendizagem não formal;
- Ano com maior número de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas;
- Ano com menor número de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas;
- Ano com maior número de participantes em ações de aprendizagem não formal;
- Ano com menor número de participantes em ações de aprendizagem não formal;
- Ano com maior número de horas de ações de aprendizagem não formal;
- Ano com menor número de horas de ações de aprendizagem não formal;
- Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas especializadas;
- Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas BLX sob gestão da Junta de Freguesia após a transição em 2014;
- Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas âncora;
- Ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas de bairro.

No gráfico 45, no que respeita à "BLX com maior número de ações de aprendizagem não formal", verifica-se que a Biblioteca Orlando Ribeiro assume a liderança, logo seguida pela Biblioteca David Mourão Ferreira e pela Biblioteca dos Olivais. É interessante verificar que a Biblioteca dos Coruchéus, que abriu no ano de 2013, surge em quarto lugar numa lista de 17 bibliotecas, demonstrando o investimento colocado neste género de oferta em apenas quatro anos.

Relativamente à “BLX com menor número de ações de aprendizagem não formal”, o gráfico 45 demonstra que se tratou da Biblioteca Itinerante e da Hemeroteca Municipal de Lisboa, sendo uma biblioteca especializada e uma biblioteca móvel e, possivelmente, estas tipologias poderão ditar o motivo pelo qual registam valores menores. A Biblioteca Sophia Mello Breyner encerrou em 2007, pelo que os valores aqui apresentados são irrelevantes quando analisados pelo período global. Porém, a Biblioteca de Belém apresenta uma percentagem de participação muito reduzida, em pé de igualdade com a Biblioteca de São Lázaro, que devido a obras de requalificação do espaço só foi reaberta em setembro de 2006 e abaixo da Biblioteca de Alvalade, que encerrou em 2009.

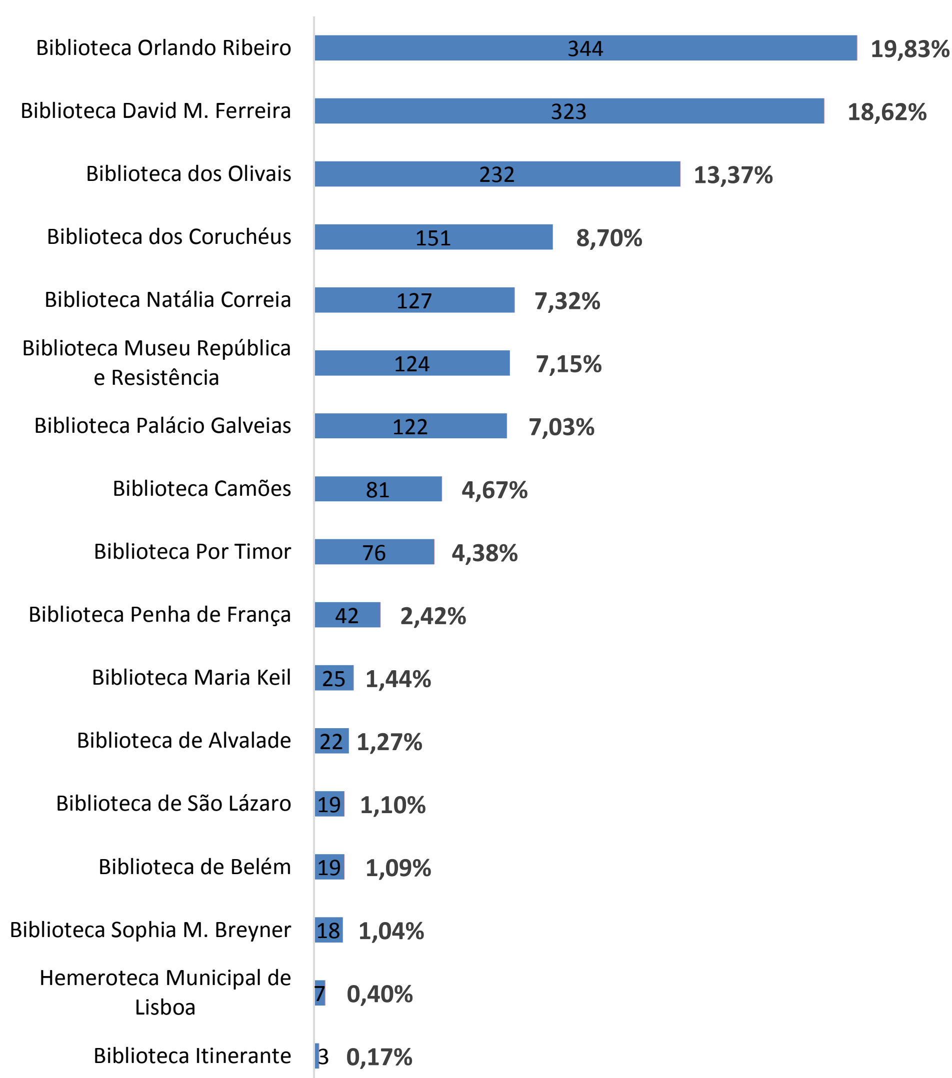


Gráfico 45: Nº total de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas por BLX

Relativamente ao “Ano com maior número de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas”, o gráfico 46 permite visualizar a oscilação ocorrida entre 2005 e 2016. O valor mais elevado foi registado no ano de 2009, precisamente no momento em que se supõe que o programa Ulisses ainda estivesse em execução. O “Ano com menor número de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas” foi assinalado como 2013, com 63 ações de aprendizagem não formal, momento em que se lançava o programa OportunAidade. Note-se, também, que se encontram identificados dois anos com apenas 64 ações de aprendizagem não formal, respetivamente o ano de 2006 e ano de 2016. Uma década separa esta linha temporal, e após dez anos de experiência nesta matéria, estes dados sugerem que o objetivo de concretizar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida para a aprendizagem não formal não foi ainda atingido nas BLX enquanto um programa uniforme e concertado.

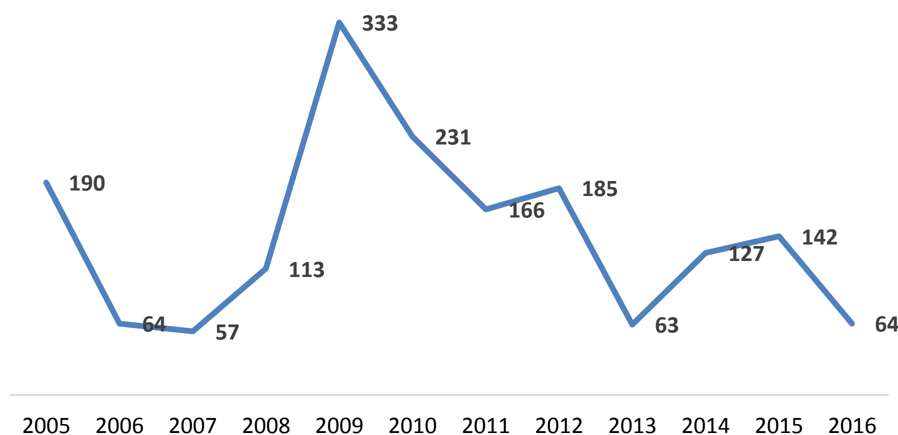


Gráfico 46: Nº total de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, entre 2005 e 2016

No que respeita ao “Ano com maior número de participantes em ações de aprendizagem não formal”, o gráfico 47 refere que se tratou do ano de 2005 com um valor muito acima dos restantes anos analisados nesta linha temporal. Em 2005, foram realizadas 190 ações de aprendizagem não formal (gráfico 46). Contudo, verificou-se um maior número de ações em 2009 (333 ações), seguido pelo ano 2010 (231 ações) e, no entanto, estes anos apresentam um registo muito inferior em relação aos participantes, 1279 e 710 participantes, respetivamente. Contudo, de forma geral, constata-se que o número de participantes só voltaria a ser superior no ano de 2009, no momento em que o programa Ulisses estava em operacionalização e depois em 2014 e em 2015 com o programa OportunAidade. Nestes dois períodos, específicos,

sob o mote dos programas de aprendizagem não formal presentes, houve uma maior participação dos utilizadores das BLX tendo sido proporcionado a um número maior de pessoas oportunidades de aprendizagem. Pode ser o indício de que a existência de um programa de aprendizagem organizado pode fazer a diferença.

Relativamente ao “Ano com menor número de participantes em ações de aprendizagem não formal”, verifica-se que se tratou de 2013, altura em que se lançava o programa OportunAidade. No entanto, é interessante verificar que em 2006 os dados apontam para 345 participantes em ações de aprendizagem não formal. Este valor é surpreendente, na medida em que o diferencial entre 2005 e 2006 é colossal, interrogando-se qual o motivo para tal ter sucedido.

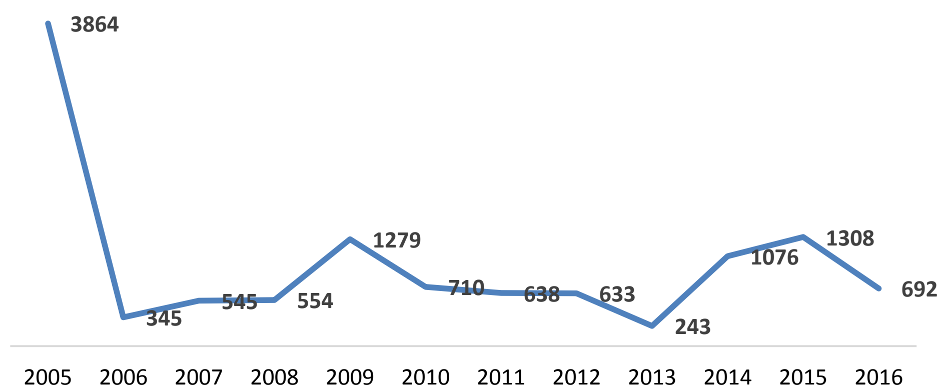


Gráfico 47: Nº total de participantes nas ações de aprendizagem não formal nas BLX, entre 2005 e 2016

Em relação ao “Ano com maior número de horas de ações de aprendizagem não formal”, mantém-se uma linha oscilante, sendo que em conformidade com os gráficos anteriores, foi em 2009 sob a execução do programa Ulisses que se registou o maior número de horas em ações de aprendizagem não formal. O “Ano com menor número de horas de ações de aprendizagem não formal” corresponde ao ano de 2006, que também tem um registo inferior quanto ao n.º de ações desenvolvidas (gráfico 46) e quanto ao n.º de participantes (gráfico 47). Contudo, o ano de 2013, que também apresenta valores reduzidos nos gráficos 46 e 47, surge nesta situação com um valor superior, ou seja apesar de ter desenvolvido um número reduzido de ações e ter tido menos participantes, as ações de aprendizagem não formal em causa proporcionaram maior duração de aprendizagem comparativamente ao ano 2008 e 2016.

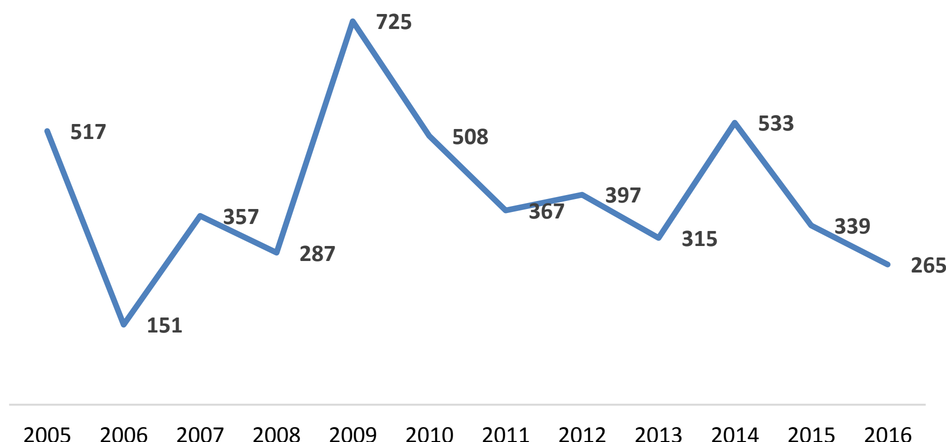


Gráfico 48: Nº total de horas de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas BLX, entre 2005 e 2016

No que concerne às "ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas especializadas", o gráfico 49 apresenta o número de ações realizadas pela Hemeroteca Municipal (especializada em Publicações Periódicas), Biblioteca Museu República e Resistência (especializada em coleção sobre o Estado Novo) e Biblioteca Por Timor (especializada em coleção Timorense). Pretende-se averiguar como fluiu a atividade da aprendizagem não formal ao longo deste tempo, dada a especificidade de serviço oferecido por estes equipamentos. Como se verifica, a Hemeroteca Municipal de Lisboa possui o menor fluxo de ações desenvolvidas, marcando uma presença esporádica em 2006 e em 2016. Este cenário evidencia a falta de envolvimento com a aprendizagem não formal na última década. A Biblioteca Por Timor regista o ano de 2009 com um forte investimento e o ano de 2010 com uma presença significativa, sendo que estes dois anos coincidem com a execução do Programa Ulisses. Este terá sido o único momento de concretização da aprendizagem não formal de modo organizado. Exceptuando este período, o fluxo de atividade é muitíssimo reduzido e apenas se manifesta em 2008, 2015 e 2016. A Biblioteca Museu República e Resistência destaca-se, positivamente, pela forte atividade em aprendizagem não formal em 2005, 2008 e 2009 e, negativamente, pela total ausência a partir de 2011. Nesta leitura gráfica é como se existissem duas Bibliotecas totalmente distintas, uma com forte envolvimento e empenho e outra totalmente desinteressada e indiferente à matéria da aprendizagem.



Gráfico 49: Nº ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas especializadas, entre 2005 e 2016

Relativamente às “ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas BLX sob gestão da Junta de Freguesia após a transição em 2014”, os gráficos que se apresentam, seguidamente, apontam para situações distintas. No caso da Biblioteca David Mourão Ferreira, o número de ações de aprendizagem não formal decaiu fortemente desde o ano 2013, sendo praticamente inexistente a partir de 2014. O período fértil concentrou-se entre 2009 e 2012, altura em que se desenvolveu o programa Ulisses e cujos efeitos se refletiram neste equipamento até 2012.

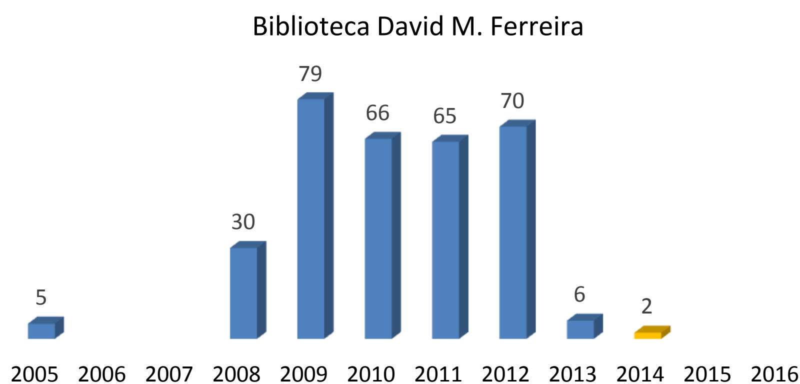


Gráfico 50: Nº ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca David Mourão Ferreira, entre 2005 e 2016

No que respeita à Biblioteca Maria Keil, constata-se que esta não tem um movimento ativo em projetos de aprendizagem não formal. De facto, somente em 2009 e em 2010 é que se verifica uma participação significativa, período este que corresponde à execução do programa Ulisses, embora nesta biblioteca com um efeito mais reduzido, possivelmente porque se trata de um equipamento, maioritariamente, com público infantil e juvenil.

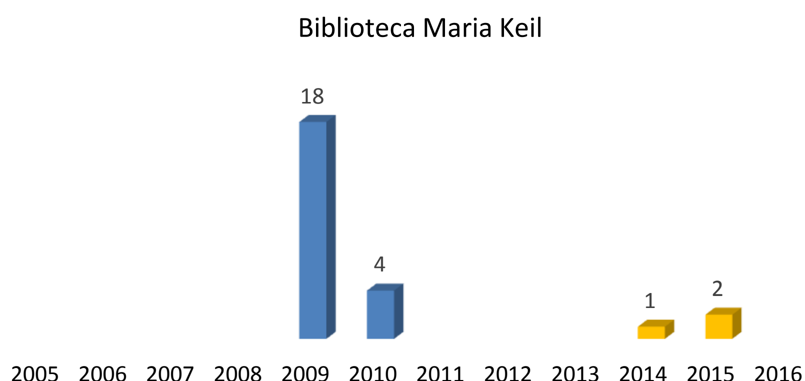


Gráfico 51: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca Maria Keil, entre 2005 e 2016

No que se refere à Biblioteca Natália Correia, as ações de aprendizagem não formal executadas não apresentam dados elevados em 2014 e em 2015. De facto, é o ano de 2012 que se destaca neste período temporal, seguido do ano de 2013, embora com menos 50% de ações anteriormente desenvolvidas.

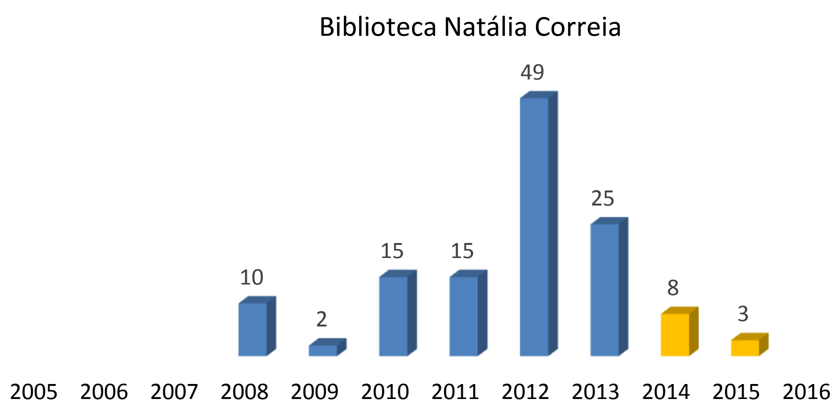


Gráfico 52: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca Natália Correia, entre 2005 e 2016

A Biblioteca dos Olivais concentra o período fértil de desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal entre 2009 e 2012, à semelhança da Biblioteca David Mourão Ferreira. No entanto, em 2014 e em 2015, apresenta um número superior de ações comparativamente às bibliotecas, anteriormente, analisadas. Apesar de ser um número muito inferior, em relação aos anos anteriores, evidencia um interesse em manter este género de oferta aos seus utilizadores. O ano de 2013 destaca-se, uma vez que regista 1 ação de aprendizagem não formal realizada entre dois períodos temporais produtivos.

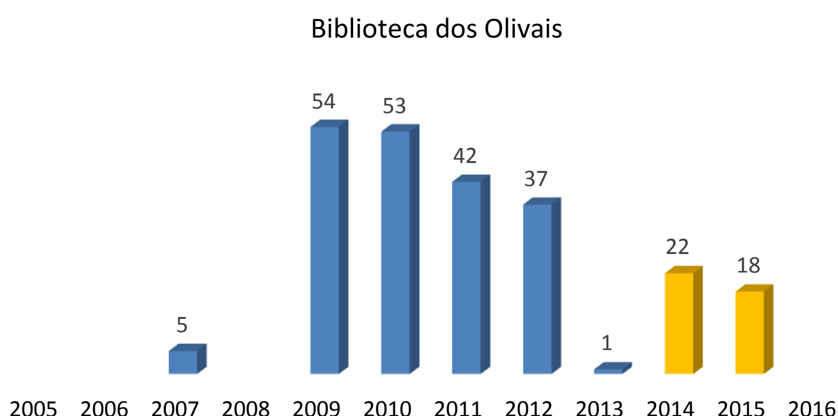


Gráfico 53: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca dos Olivais, entre 2005 e 2016

Relativamente à Biblioteca de São Lázaro, as ações de aprendizagem não formal foram desenvolvidas no ano de 2013 e no ano de 2015, sendo que este último ano concentra o período mais produtivo. Contrariamente às anteriores bibliotecas, que apresentam dados de execução entre 2009 e 2012, a Biblioteca de São Lázaro não tem qualquer presença.

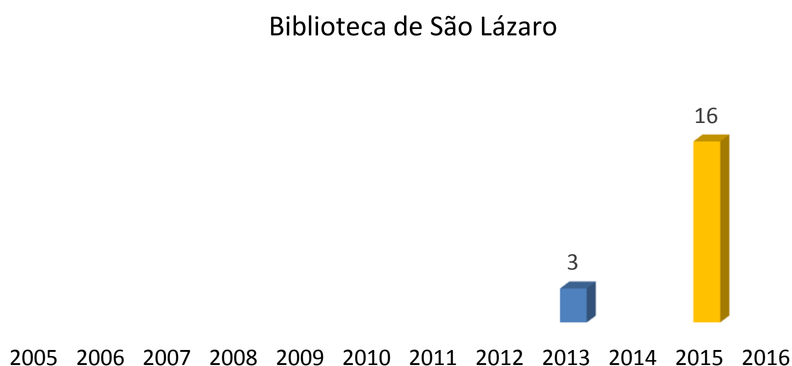


Gráfico 54: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca de São Lázaro, entre 2005 e 2016

Em suma, após a transição destas Bibliotecas para as respetivas Juntas de Freguesia, o registo de ações de aprendizagem não formal foi sendo reduzido, sendo esta situação apenas contrariada pela omissão da Biblioteca de São Lázaro, uma vez que os dados indicam que antes de 2014 a atividade de aprendizagem não formal era praticamente inexistente, e pela Biblioteca Maria Keil que só marcou presença com a participação no Programa Ulisses. Também interessante é o facto de no ano de 2016, nenhum destes equipamentos apresentar qualquer atividade de aprendizagem não formal, tendo-se concentrado unicamente nas Bibliotecas sob gestão da Câmara Municipal de Lisboa (CML). Esta situação deveria ser matéria de análise com fim a entender os motivos e encontrar soluções que permitam a prossecução de um programa de aprendizagem não formal que englobe as Bibliotecas sob gestão da CML e as Bibliotecas sob gestão das Juntas de Freguesia e, desta forma, concretizar um programa para a Rede de Bibliotecas de Lisboa. Conclui-se também que de todas as Bibliotecas sob gestão da Junta de Freguesia, é a Biblioteca dos Olivais que apresenta os valores mais significativos em 2014 e em 2015, o que sugere um ímpeto de continuidade e perseverança. De uma forma geral, assistiu-se a uma descompensação da aprendizagem não formal nas Bibliotecas sob gestão das Juntas de Freguesia.

Para analisar a tipologia referente às "ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas de bairro" contabilizam-se os dados estatísticos de 2013 a 2016, uma vez que a validação deste modelo de gestão no âmbito do Programa Estratégico Biblioteca XXI só aconteceu em maio de 2012. Considerou-se que ao incluir os valores deste ano a análise de dados seria incongruente. O gráfico 54 coloca no topo da lista a Biblioteca dos Coruchéus como a executante do maior número de ações de aprendizagem não formal realizadas neste período de análise, atingindo os 40%. A Biblioteca Camões e a Biblioteca dos Olivais que se encontram logo atrás, apresentam um valor muito reduzido, não atingindo, sequer, 20% de ações desenvolvidas em igual período de tempo. A Biblioteca Natália Correia e a Biblioteca Orlando Ribeiro, que se encontram inseridas em comunidades totalmente distintas, apresentam ambas um registo de 9%. As restantes bibliotecas de bairro, como se verifica no gráfico 54, ficam muito aquém do que se pode considerar uma prática contínua e sólida de um projeto de aprendizagem não formal.

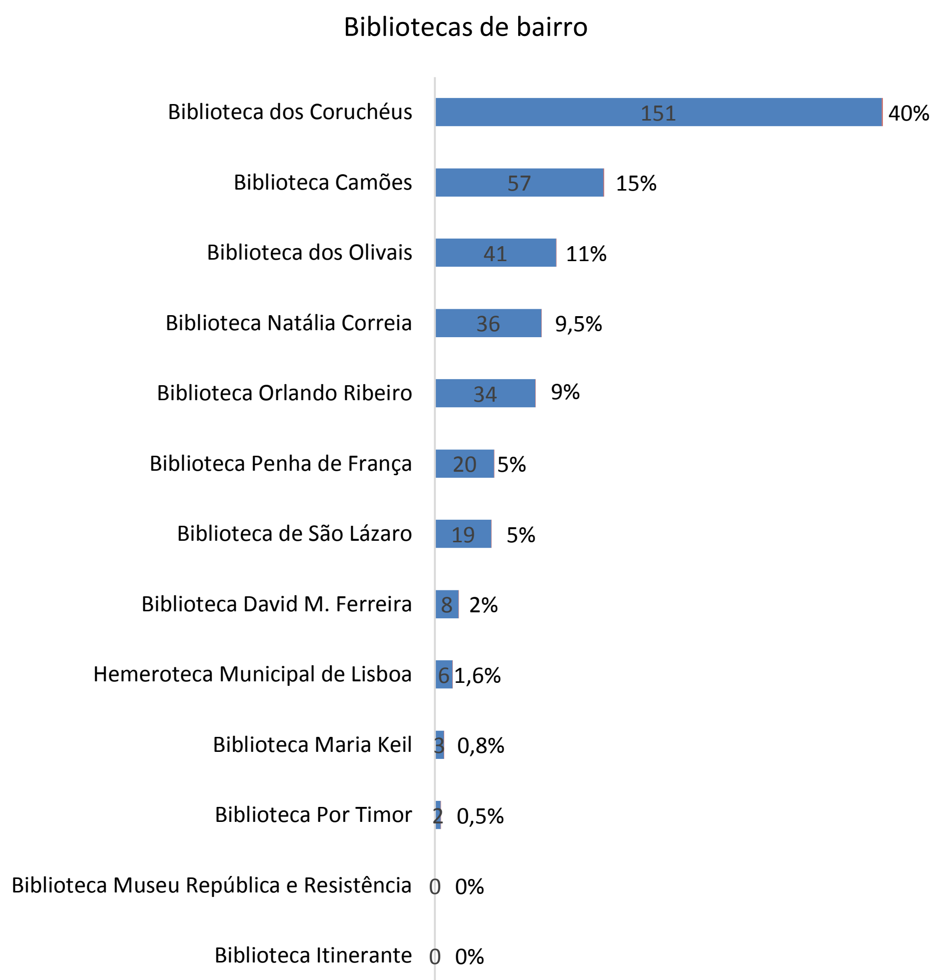


Gráfico 55: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas de bairro, entre 2013 e 2016

A **tabela 11** apresenta a evolução das ações de aprendizagem não formal nas bibliotecas de bairro, entre 2013 e 2016. Esta análise permite constatar que a Biblioteca Camões, a Biblioteca Natália Correia e a Biblioteca David Mourão Ferreira apresentam um fluxo decrescente na prática da aprendizagem não formal. Constata-se que existe um grupo com valores muito exíguos ao longo destes anos, sendo o caso da Biblioteca Por Timor, da Biblioteca Maria Keil e da Hemeroteca Municipal de Lisboa. E, por fim, percebe-se que existe um grupo com uma linha oscilante entre 2013 e 2016, isto é, a Biblioteca dos Coruchéus, a Biblioteca dos Olivais, a Biblioteca Orlando Ribeiro, a Biblioteca Penha de França e a Biblioteca de São Lázaro. Efetivamente, as bibliotecas de bairro não apresentam uma execução que demonstre a existência de um programa de aprendizagem sólido e coerente, com uma linha de ação que mostre um planeamento, uma organização, um método de trabalho.

BLX	2013	2014	2015	2016	Total
Biblioteca dos Coruchéus	2	33	75	41	151
Biblioteca Camões	19	17	13	8	57
Biblioteca dos Olivais	1	22	18	0	41
Biblioteca Natália Correia	25	8	3	0	36
Biblioteca Orlando Ribeiro	3	25	6	0	34
Biblioteca Penha de França	3	5	4	8	20
Biblioteca de São Lázaro	3	0	16	0	19
Biblioteca David Mourão Ferreira	6	2	0	0	8
Hemeroteca Municipal de Lisboa	0	0	0	6	6
Biblioteca Maria Keil	0	1	2	0	3
Biblioteca Por Timor	0	0	1	1	2
Biblioteca Itinerante	0	0	0	0	0
Biblioteca Museu República e Resistência	0	0	0	0	0

Tabela 11: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Biblioteca de bairro, de 2013 a 2016

Relativamente às “ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas âncora”, importa referir que não se inclui a Biblioteca de Marvila, uma vez que apenas foi inaugurada em novembro de 2016. Em relação à Biblioteca Palácio Galveias é relevante mencionar que, por motivo de obras de requalificação do edifício, a biblioteca encerrou a 1 de março de 2015 e reabriu apenas a 10 de junho de 2017. Em relação a 2013, não existe uma prática, e em 2014, apesar do aumento de ações de aprendizagem não formal, o número registado é exíguo. Quanto à Biblioteca de Belém, apenas em 2016 se desenvolveram ações de aprendizagem não formal. Sendo duas bibliotecas âncora pergunta-se que condições falham ou necessitam de melhoramento para este cenário ser alterado, uma vez que uma biblioteca âncora deverá responder à nova valência da educação e formação mediante o enunciado no Programa Estratégico Biblioteca XXI (2012:20).

Comparando estas duas tipologias, verifica-se que ainda existe um caminho a percorrer pelas bibliotecas âncora no que respeita à prossecução da aprendizagem não formal existindo, no entanto, algumas experiências de concretização nas bibliotecas de bairro.

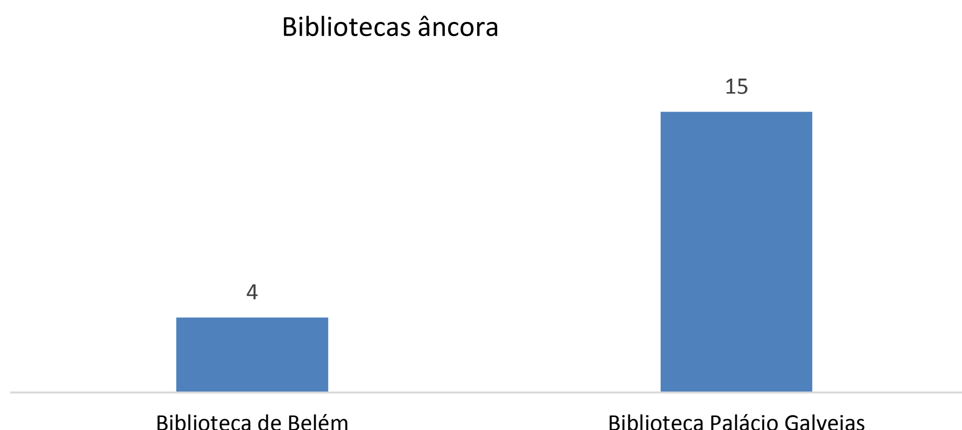


Gráfico 56: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pelas Bibliotecas âncora, entre 2013 e 2016

BLX	2013	2014	2015	2016	Total
Biblioteca de Belém	0	0	0	4	4
Biblioteca Palácio Galveias	1	14	0	0	15

Tabela 12: Nº de ações de aprendizagem não formal desenvolvidas pela Bibliotecas âncora, de 2013 a 2016

7.2.3. Síntese

Apesar da importância atribuída à matéria da aprendizagem ao longo da vida, constatou-se que a DRB não detém um repositório dos projetos desenvolvidos para a aprendizagem não formal. Não existindo registos ou notas explicativas sobre a aprendizagem não formal realizada nas Bibliotecas de Lisboa, a análise factual torna-se mais complexa, porque não existe um contexto que permita elaborar um enquadramento. Desta forma, gera-se uma incompreensão sobre os motivos que estarão na base das oscilações e instabilidade presentes na prossecução das ações de aprendizagem não formal ao longo de uma década. A linha cronológica aqui apresentada é exequível pela possibilidade de recuperar dados estatísticos recolhidos no âmbito do Programa de Avaliação de Desempenho das BLX. Porém, a informação referente a objetivos a atingir, estrutura utilizada, contextualizações com a comunidade, modelos de avaliação utilizados, entre outros parâmetros que permitam retirar ilações sobre que projetos foram desenvolvidos nas BLX, é praticamente nula, com exceção do Programa Ulisses no ano de 2008 que apresenta, efetivamente, um contexto e uma estrutura que permitem entender claramente de que tratava o projeto e

que orientações seguia. No entanto, importa sublinhar que este projeto direcionava todas as ações para a temática das Tecnologias da Informação e da Comunicação, capacitando os seus participantes de competências digitais ao mesmo tempo que os dotava de um maior entendimento na literacia da informação como foi possível averiguar através das **tabelas nº 5, nº 6, nº 7, nº 8 e nº 9.**

De 2012 a 2016, a aprendizagem não formal é desenvolvida no âmbito do Serviço de Promoção do Livro, da Leitura e das Literacias (SPLL) que tem como objetivo disponibilizar atividades que estimulem a aquisição e o desenvolvimento das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. O público-alvo seria a comunidade educativa, famílias, público em geral, adultos, seniores, profissionais de diversos setores e o objetivo passava por contribuir para a formação de cidadãos livres e esclarecidos, estimulando a sua aprendizagem ao longo da vida através de aprendizagem não formal. Esta linha de pensamento surgiu no âmbito do Programa Estratégico Biblioteca XXI que procurou colocar as Bibliotecas de Lisboa no seio das comunidades enquanto agentes culturais e económicos, estimulando o conceito de Bibliotecas de 3.ª geração, em que uma Biblioteca se torna um recurso-chave da comunidade, um local de encontro onde se podem juntar e partilhar interesses e o centro do desenvolvimento comunitário, assumindo um papel catalisador e de liderança nas comunidades locais, contribuindo para que se tornem comunidades baseadas no conhecimento. Os dados analisados não permitem retirar, neste momento, uma conclusão sobre esta exposição.

No entanto, sobre este período, importa mencionar que a gestão do programa ficou a cargo de uma técnica responsável pela elaboração de um programa de aprendizagem não formal para a Rede BLX e não existe registo de ter sido desenvolvido um estudo sobre as necessidades da comunidade para o lançamento do Programa OportunAidade, sendo que a implementação de um trabalho no âmbito das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida deve ser sustentado no levantamento das necessidades da comunidade. No que concerne às temáticas ministradas, o registo de dados estatísticos não deixa transparecer a forma como eram selecionadas, e, por isso, levanta-se a questão se terão sido propostas pelos parceiros e/ou desenvolvidas mediante as competências dos colaboradores. Em relação aos técnicos das BLX que têm vindo a desenvolver as ações de aprendizagem não formal, não se conhece uma validação das competências que possuem para ministrarem as ações ou um acompanhamento por parte de uma equipa gestora. Os técnicos que desenvolvem as ações de aprendizagem necessitam de uma equipa gestora com

competências no âmbito de tarefas tais como alinhamento dos conteúdos, acompanhamento das sessões, resolução de dificuldades, avaliação do trabalho desenvolvido e elaboração de propostas para a continuidade das mesmas.

Será também necessária uma reflexão no âmbito das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas recorrendo a parceria com entidade externa, nomeadamente, que mais-valias trouxeram para as BLX, de que forma contribuíram para a comunidade e que lacunas eliminaram nas necessidades sentidas. Por outro lado, deve ser analisada a situação ponderando se a parceria com entidade externa se tornou ou não uma “bengala” para a continuação de oferta de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa.

Uma outra situação a analisar prende-se com o público-alvo, uma vez que as ações de aprendizagem não formal desenvolvidas são dirigidas ao público adulto, importa entender quem tem sido atingido e, consequentemente, refletir na forma como poderão ser abarcados outros grupos que não se encontrem envolvidos, como por exemplo, desempregados de longa duração, minorias étnicas, adultos poucos qualificados, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, entre outros. Como foi possível verificar, através do questionário aplicado pela DRB no ano de 2016 aos participantes das ações de aprendizagem não formal nas BLX, o grupo com maior incidência é o de adultos com elevado nível de escolaridade, logo com mais qualificações. No entanto, não existem mais dados para além deste que permitam elaborar uma análise mais detalhada sobre esta matéria.

Esta pesquisa permitiu averiguar que existiu, no período em análise, um desempenho oscilante, com números de sessões elevados em uns anos, reduzindo drasticamente, logo de seguida, sem que exista um registo de justificação para tal. As ações de aprendizagem não formal que têm vindo a ser desenvolvidas, apresentam, também, muitas disparidades entre as BLX e as especificidades de cada biblioteca, obrigando a uma consideração cuidada sobre o projeto a delinear, nomeadamente as bibliotecas especializadas em contraste com as bibliotecas generalistas. Esta ponderação deve ter ainda em consideração a atual gestão das BLX, que se divide entre a Câmara Municipal de Lisboa e as Juntas de Freguesia, fruto do Auto de Transferência efetivado em março de 2014. Esta alteração trouxe desafios acrescidos à implementação de um programa de aprendizagem não formal, como se verifica pelos gráficos 50 a 54, cujos resultados demonstram a necessidade de uma mudança de paradigma.

Sob o mote do Programa Estratégico Biblioteca XXI, foram estabelecidas as tipologias biblioteca âncora e biblioteca de bairro e ambas apresentadas com características distintas, sendo que no âmbito da aprendizagem não formal podem e devem impulsionar uma aprendizagem ao longo da vida. Todavia, os dados estatísticos recolhidos indicam que as bibliotecas âncora ainda têm de conquistar a sua posição e as bibliotecas de bairro devem repensar a forma como têm vindo a desempenhar o seu papel nesta área de intervenção.

A apresentação da Divisão da Rede de Bibliotecas, o contexto em que se insere e os documentos que, de alguma forma, orientam a sua ação, bem como o exercício de análise de dados estatísticos sobre as ações de aprendizagem não formal desenvolvidas nas Bibliotecas de Lisboa de 2004 a 2016, têm como intuito permitir clarificar quem é a instituição e como tem desempenhado o seu papel na oferta de ações de aprendizagem não formal aos cidadãos. Este exercício é um primeiro passo para eventuais propostas de trabalho que permitam uma melhoria contínua da intervenção das BLX na matéria e deve ser encarado como uma primeira plataforma de observação que será complementada com o capítulo 8 e que incidirá nos resultados obtidos através de um inquérito por questionário aplicado aos participantes das ações de aprendizagem não formal e nas informações recolhidas através das entrevistas realizadas aos coordenadores das BLX.

8. Análise do Projeto de Aprendizagem Não Formal das BLX

Este capítulo analisa dados recolhidos no âmbito do inquérito por questionário dirigido aos utilizadores e aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal realizados nas Bibliotecas de Lisboa, no ano de 2016, e a informação recolhida pelo processo de entrevista aos coordenadores das BLX. Os instrumentos utilizados têm como objetivo adquirir informação que permita retirar ilações sobre o desenvolvimento das ações de aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

8.1. Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal

8.1.1 Caracterização dos utilizadores inquiridos

Os utilizadores inquiridos no questionário são, maioritariamente, do género feminino, sendo que o género masculino apresenta uma presença de apenas 20%, como se verifica no gráfico 57.

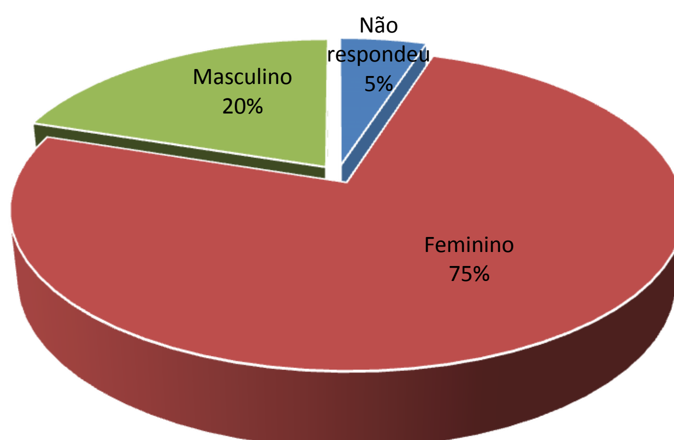


Gráfico 57: Género dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Verifica-se que a idade média global dos participantes é de 56 anos, sendo que neste cálculo não foi incluída a aprendizagem não formal *Oficina de Ciência e Filosofia*, de forma a não invalidar o resultado, porque meramente um participante respondeu ao questionário.

Relativamente à média de idade dos inscritos em cada uma das ações de aprendizagem não formal, o gráfico 58 aponta a temática das Tecnologias de

Informação e Comunicação como a ação com a média de idade mais elevada, atingindo a faixa dos 70 anos, evidenciando o interesse que as novas tecnologias suscitam no público mais idoso, que procura integrar-se numa sociedade inovadora e com gerações mais avançadas tecnologicamente, para além de quererem sentir-se incluídos por motivos familiares. As restantes ações evidenciam uma média de idade dos participantes entre os 45 anos e os 61 anos, sendo apenas na ação de aprendizagem no âmbito da aquisição de competências em línguas estrangeiras que a média de idade se situa na faixa dos 30 anos.

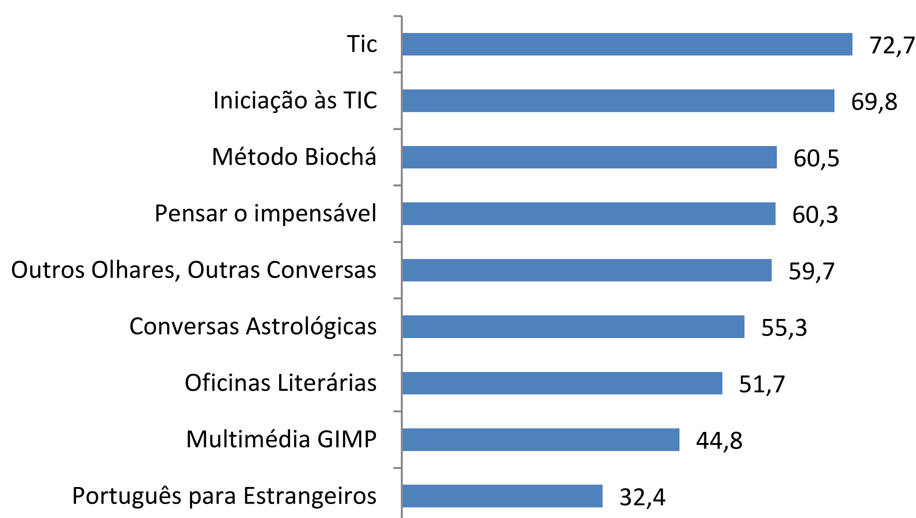


Gráfico 58: Média de idade dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Relativamente à freguesia onde residem os participantes inquiridos os dados apontam para 75% de residentes no concelho de Lisboa. No entanto, uma percentagem menos representativa reside em outros concelhos, nomeadamente Amadora, Loures, Oeiras e Sintra. O interesse nas ações de aprendizagem não formal extravasa, por conseguinte, os limites da cidade de Lisboa e, efetivamente, quando existe um benefício pessoal ou profissional, as pessoas deslocam-se para puderem adquirir conhecimento e competências (*Vide* gráfico 59).

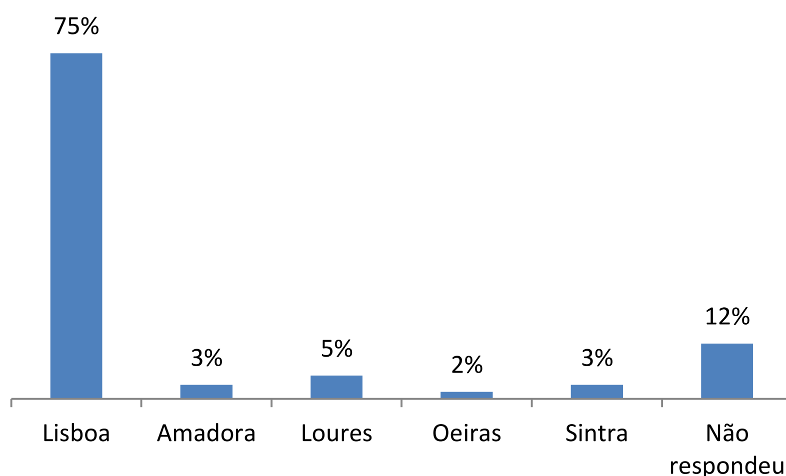


Gráfico 59: Concelho onde residem os utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

A freguesia de Alvalade abrange 37% face ao total dos dados recolhidos, demonstrando a afluência dos residentes desta área à biblioteca de bairro, bem como o seu papel como agente de intervenção na comunidade. Note-se que a amostra foi recolhida, maioritariamente, na Biblioteca dos Coruchéus, que se situa na freguesia de Alvalade. Outras freguesias de Lisboa estão presentes (*vide* gráfico 60) refletindo a amplitude geográfica dos participantes em ações de aprendizagem não formal, apontando para um público que poderá ser estimulado para um envolvimento potencialmente superior ao atual. No que respeita às freguesias no concelho de Lisboa, interessará, futuramente, averiguar a dinamização de ações de aprendizagem não formal na BLX mais próxima e nas freguesias de outros concelhos reforçar a divulgação da aprendizagem não formal desenvolvida nas BLX através da implementação de uma estratégia de comunicação.

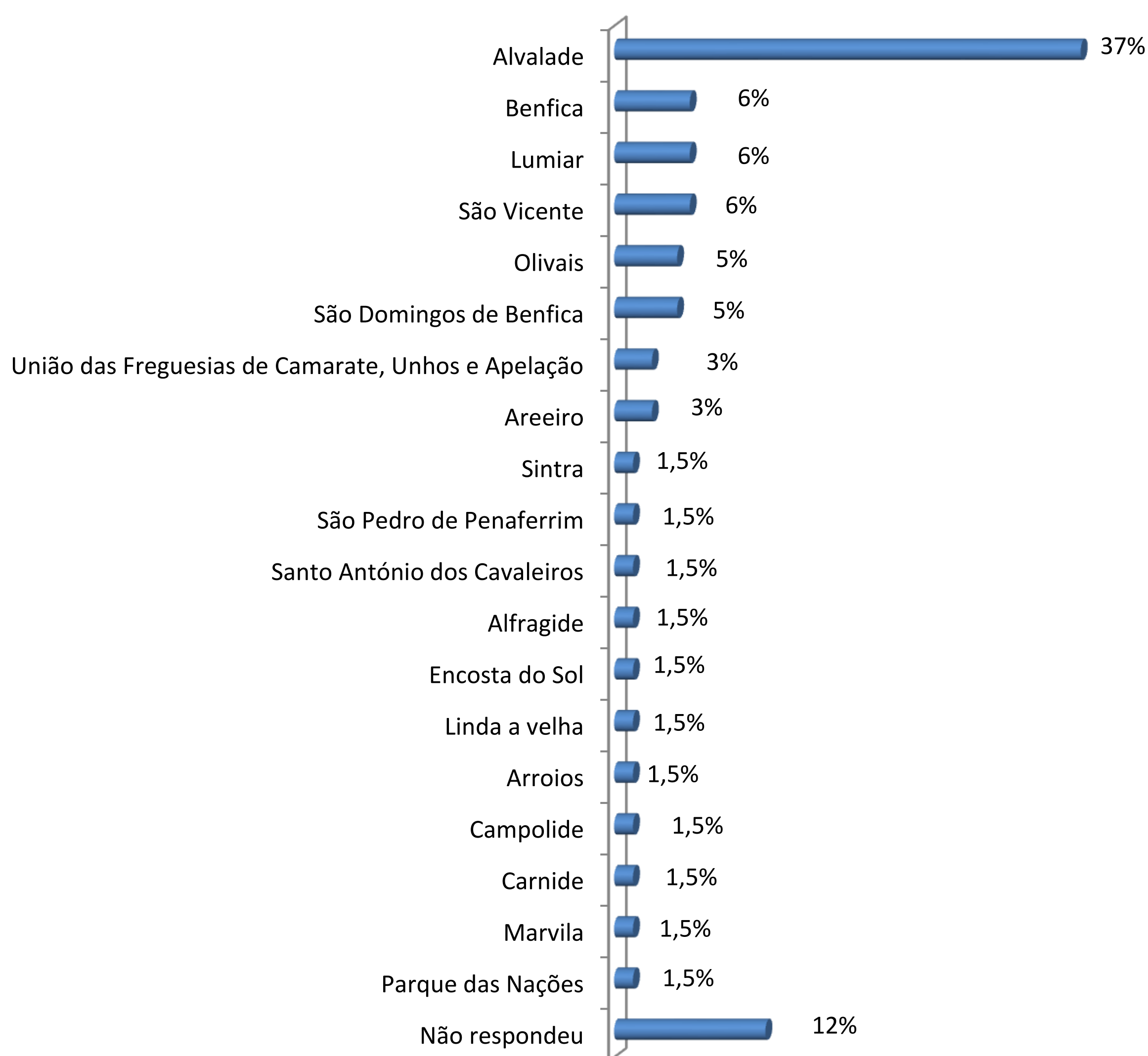


Gráfico 60: Freguesia onde residem os utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

No que concerne à profissão, os dados indicam que 76% dos participantes em ações de aprendizagem não formal são profissionais especialistas das atividades intelectuais e científicas corroborando, em conjunto com os dados relativos ao nível de escolaridade visíveis no gráfico 62, o facto de serem as pessoas com maior nível de qualificações as que procuram, maioritariamente, ações de aprendizagem não formal, dando continuidade à aprendizagem após a educação formal.

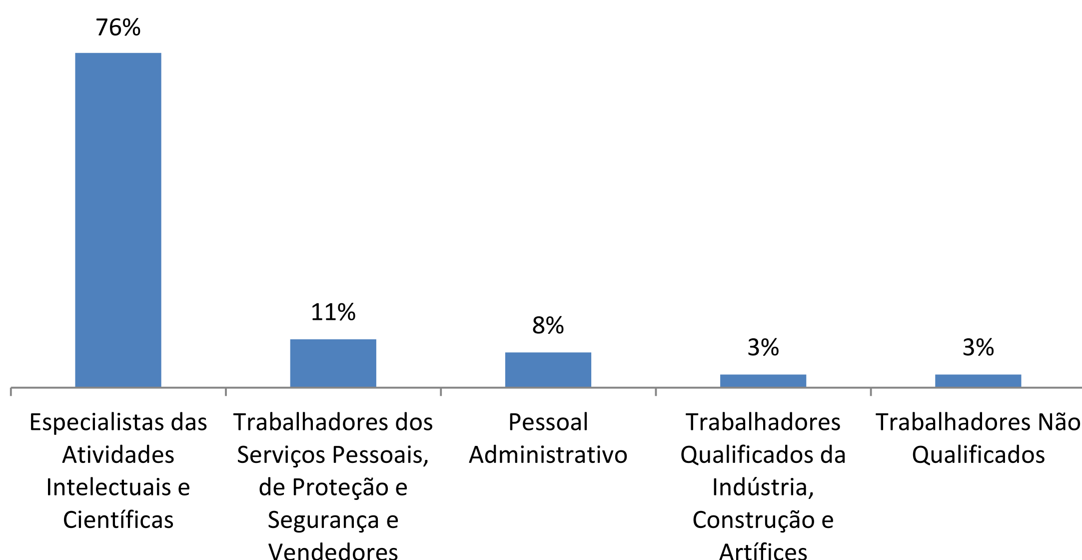


Gráfico 61: Classificação profissional dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Importa referir que, no âmbito do nível de escolaridade, a opção de resposta *Outra* foi assinalada por 2 dos participantes, sendo que um não especificou a sua resposta e o segundo inquirido indicou que não tinha andado na escola, que tinha aprendido em adulto. O nível de escolaridade em destaque é a Licenciatura, logo seguido dos 12 anos de escolaridade. Porém, 11% tem apenas 4 anos de escolaridade, demonstrando que é possível abranger um público menos qualificado. Neste caso, trata-se da participação em ações de Tecnologias de Informação e Comunicação que conseguem fazer diferença nesta matéria.

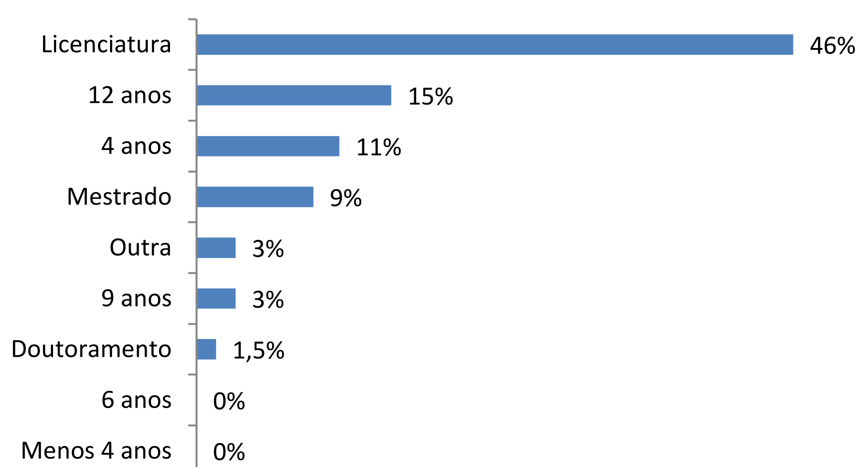


Gráfico 62: Nível de escolaridade dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Estes dados comprovam a necessidade das BLX encontrarem estratégias que alcancem os grupos menos favorecidos, menos qualificados e demonstram que existe um número elevado de pessoas que estão à margem no que respeita à aquisição de conhecimentos, competências, aptidões e habilidades que lhes dê acesso a oportunidades, meios e ferramentas para melhorarem, substancialmente, a sua vida na esfera pessoal e profissional.

Relativamente à situação profissional, constata-se que quase metade dos participantes (48%) são reformados, seguidos de 20% de cidadãos a exercer uma profissão, 12% de desempregados e apenas 3% é estudante. Os estudantes integram-se na ação de aprendizagem não formal *Português para Estrangeiros* que apresenta a média de idade mais baixa entre todas as ações e que, de facto, consegue mover um segmento distinto da sociedade que procura colmatar uma competência básica ao nível da literacia. Estes dados apontam para os reformados como um segmento da sociedade muito participativo neste género de atividade, uma vez que, não estando constrangidos por horários ou responsabilidades profissionais, têm maior disponibilidade. O envolvimento em ações de aprendizagem não formal permite-lhes aperfeiçoar conhecimentos, a aprendizagem de novos saberes, a ocupação de tempos livres, a socialização com terceiros e, ao mesmo tempo, o sentimento de realização pessoal, sentindo-se parte integrante de algo, por oposição a um cenário de isolamento social.

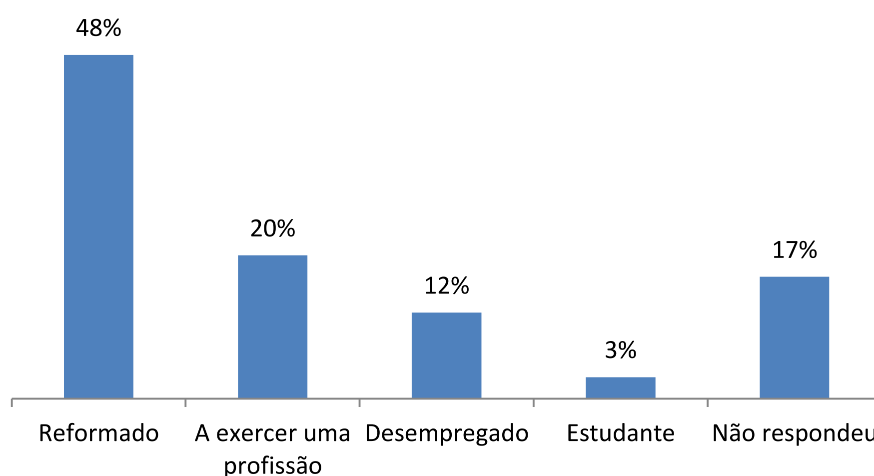


Gráfico 63: Situação profissional dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Os participantes que exercem uma profissão e os desempregados, são os que registam uma afluência menor (*Vide* gráfico 63). Porém, para os desempregados a aprendizagem não formal pode e deve ser um veículo de transformação de vidas e incutir *know-how* que auxilie a integração na vida profissional, para além de ser uma poderosa ferramenta de inclusão social e participação ativa na comunidade. Este grupo deve ser auscultado com fim a uma análise das necessidades a serem colmatas, compreendendo de que forma as BLX podem ser agentes interventivos e diferenciadores.

Relativamente aos participantes que exercem uma profissão, os dados podem significar que as propostas de aprendizagem não formal em causa não vão ao encontro das suas necessidades profissionais e/ou interesses pessoais.

Por outro lado, o horário de realização das ações de aprendizagem não formal pode não estar em conformidade com a disponibilidade deste grupo, uma vez que este terá, com certeza, maior possibilidade de participação em horário pós laboral e ao fim de semana. Sendo este horário um investimento grande em termos pessoais, os mesmos só comparecerão neste género de atividade se a temática em causa lhes trouxer mais-valias. Importa, pois, a auscultação com fim a avaliar que conhecimentos e competências das pessoas devem ser colmatados, indo ao encontro das expectativas, carências e interesses.

Constata-se que a maioria dos inquiridos é utilizador da biblioteca onde realiza ações de aprendizagem não formal, contrastando com 31% que indicou não o ser, o que significa que este grupo apenas frequenta a biblioteca com o intuito de participar neste género de atividade, como se pode verificar no gráfico 65. Importa averiguar porque não usufruem dos restantes serviços disponibilizados pela Biblioteca Pública e encontrar uma forma de os aproximar da biblioteca.

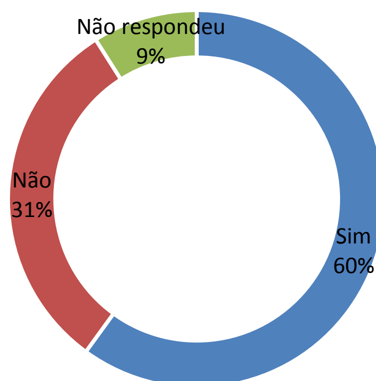


Gráfico 64: Os inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016 são ou não utilizadores da biblioteca

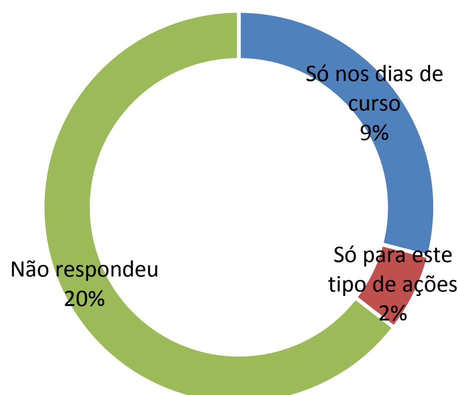


Gráfico 65: Frequência de utilização da biblioteca pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Relativamente a 60% que referiu ser utilizadora da biblioteca, 31% frequentam o espaço uma vez por semana, 6% respondeu que vai duas a três vezes por semana e 5% dos participantes é frequentadora quatro a cinco vezes por semana, refletindo a utilização deste sistema como uma rotina instituída e, portanto, local que oferece mais-valias e uma referência no quotidiano das pessoas (*Vide* gráfico 66). Apenas 14% indica ter uma utilização mais ocasional e esporádica da biblioteca o que significa que não tem uma relação estreita com os restantes serviços, sendo fundamental averiguar o motivo para tal.

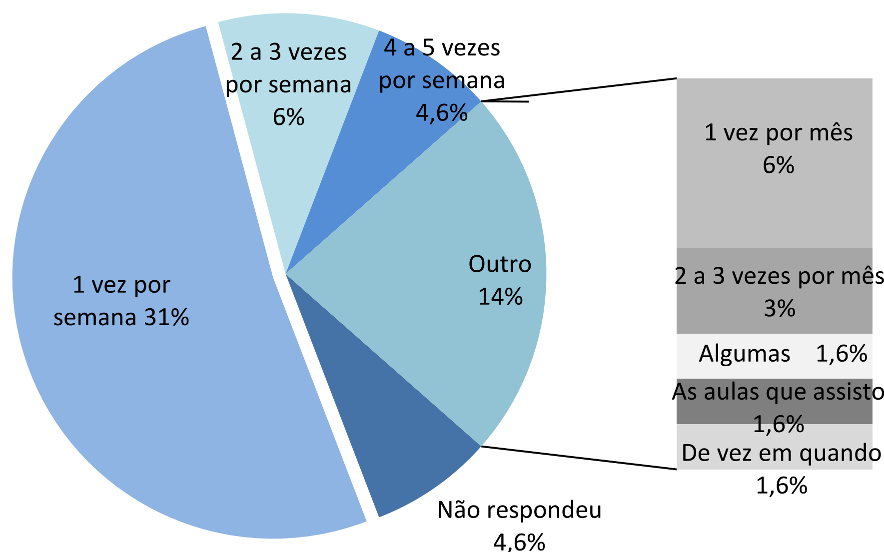


Gráfico 66: Frequência com que vão à biblioteca os utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.1.2 Índice de satisfação dos inquiridos

O grau de avaliação de satisfação com a ação é apresentado em escala ordinal de 1 a 5, correspondendo 1 ao grau *Nada Satisfeito*, 2 a *Pouco Satisfeito*, 3 a *Mais ou Menos Satisfeito*, 4 a *Satisfeito* e 5 a *Muito Satisfeito*.

A **tabela 13** evidencia um grau de satisfação elevado, com média de 4,75 na ***Relevância do tema***, 4,70 na ***Linguagem utilizada adequada aos participantes***, 4,68 *na* ***Pertinência dos conteúdos/assuntos***, 4,56 na ***Ação correspondeu às expectativas*** e 4,55 no ***Cumprimento dos objetivos***. *O* grau de satisfeito cinge-se às restantes categorias, sendo que com uma média inferior encontra-se a ***Duração da ação*** com 4,18 e os ***Materiais/documentos de apoio*** com média de 4,19, o que significa que ambas as categorias devem ser aferidas quanto às alterações necessárias para ir ao encontro das necessidades dos participantes.

Ações de Aprendizagem Não Formal	Relevância do tema	Pertinência dos conteúdos/ assuntos	Cumprimento dos objetivos	Linguagem utilizada adequada aos participantes	Duração da ação	Materiais/ documentos de apoio	Equipamento disponível na sala	Apreciação global da ação	Ação correspondeu às expectativas
Iniciação às TIC	4,7	4,6	4	4,9	4,1	4,6	4,7	4	4,6
Conversas Astrológicas	5	5	5	5	4,3	4,5	5	5	5
Oficinas Literárias	4,5	4,3	4,1	3,8	3,3	3	3,5	3,8	4
Oficina de Ciência e Filosofia	5	5	5	5	5	4	4	4	5
Iniciação à Multimédia-GIMP	4,5	4,5	4,5	4,6	3,5	4,1	4,4	3,3	4,1
O Método Biochá	4,8	4,8	4,7	4,8	4,2	4,1	4,3	4,8	4,8
TIC - Iniciação ao computador	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8
Pensar o impensável, a sabedoria dos contos Budistas	4,7	4,7	4,6	4,8	4,3	4,4	3,8	4,7	4,8
Português para Estrangeiros	4,8	4,4	4,2	4,6	4	4	4,4	4,5	3,8
Outros Olhares, Outras Conversas	4,7	4,7	4,6	4,7	4,3	4,4	4,2	4,7	4,7

Tabela 13: Grau de satisfação dos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Importa realçar que, apesar da categoria *Linguagem utilizada adequada aos participantes* atingir uma média de 4,70 no global, a ação *Oficinas Literárias* alcança meramente uma média de 3,8 nesta avaliação que corrobora a informação relativa ao gráfico 86 que refere tratar-se de um dinamizador que falava em espanhol, pelo que esta situação não foi de agrado de todos os participantes. Note-se, também, que a ação *Iniciação à Multimédia- GIMP* apresenta uma média de 3,3 na categoria *Apreciação global da ação* que se refere ao grau mais ou menos satisfeito, que evidencia um público participante mais exigente e que antecipava algo, uma vez que na categoria *Ação correspondeu às expectativas* a pontuação é apenas de 4. No entanto, na ação *Português para Estrangeiros*, as expectativas com a ação atingiram meramente 3,8, mas na Apreciação global da ação a média é de 4,7. Assim sendo, interroga-se que expectativas terão sido defraudadas.

No que concerne ao grau de satisfação dos utilizadores quanto aos dinamizadores, verifica-se uma avaliação muito positiva, de um modo geral (*Vide* gráfico 67): confiam

nos seus conhecimentos e competências, reconhecem-lhes capacidade para transmitir conhecimento, são considerados excelentes comunicadores e conseguem estabelecer uma relação com os participantes criando uma sensação de empatia e uma boa interação com o grupo. A categoria *Adequação da linguagem aos participantes* mantém uma avaliação positiva, atingindo uma média de 4,50 estando, por isso, no mesmo patamar de reconhecimento que se verificou na Tabela 8, demonstrando que são criteriosos no que respeita ao registo da avaliação.

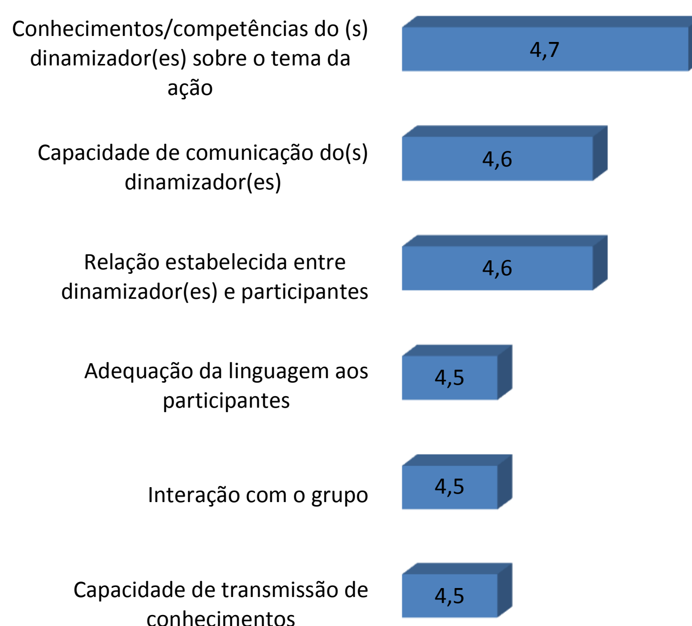


Gráfico 67: Grau de satisfação dos utilizadores quanto aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.1.3 Reflexão sobre a ação: utilidade

Os participantes em ações de aprendizagem não formal são unânimes em considerar que os conhecimentos adquiridos são úteis(*vide* gráfico 68), pelo que o envolvimento neste género de atividade tem uma conotação muito positiva e é encarado como uma mais-valia. A **tabela 14** apresenta as inferências registadas pelos participantes inquiridos nas ações de aprendizagem não formal, estando organizadas pelas categorias inerentes às inferências apresentadas.

Quando questionados sobre o motivo da participação, de acordo com o gráfico 69, a razão principal situa-se ao nível da aquisição de conhecimentos, que registou 35 ocorrências num total de 65. Estas ocorrências, como se verifica no gráfico 70, são possíveis de agrupar em cinco categorias distintas, sendo que se destaca com 17 ocorrências num total de 35, o tema da *aprendizagem e conhecimento.* No global, é atribuída uma valorização à aprendizagem e à aquisição de conhecimento, à utilização do conhecimento no quotidiano e à sua utilidade prática e estes fatores pesam na decisão de os utilizadores participarem neste género de atividade. As pessoas que mais escolaridade detêm, são também aquelas que consideram a continuidade da aprendizagem uma “quase” obrigatoriedade.

No motivo *Desenvolvimento Pessoal*, foram assinaladas 15 ocorrências no total de 65, como se verifica na **tabela 14**. Subsiste uma consciência do próprio ser, o questionamento da realidade, auto-conhecimento e uma atitude de reflexão.

O tema da *saúde* apenas regista 5 ocorrências num total de 65, e aparece conectado à ação de aprendizagem não formal *O Método Biochá,* evidenciando uma preocupação com a saúde de forma geral, e com a aplicação prática de cuidados de saúde e beleza. A categoria *Outro* apresenta 10 ocorrências num total de 65 e reflecte razões de foro pessoal - *falar com a família*, aplicação prática da aprendizagem – *restaurar fotos antigas*, *facilita as contas*, e a utilidade do conhecimento associada ao lazer – *introdução ao livro, leitura em voz alta envolve*.

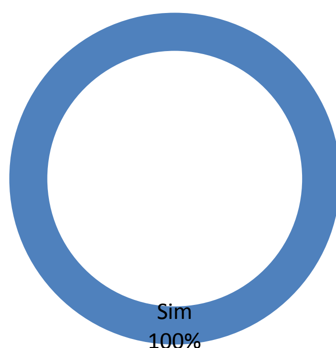


Gráfico 68: Utilidades dos conhecimentos adquiridos pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Conhecimento	Saúde	Desenvolvimento Pessoal	Outro
Mais conhecimentos no uso do computador.	Melhora o organismo.	Auto realização, entendimento de nós próprios.	Falar com a família.
Quer usar melhor o computador em casa.	Saúde.	Auto conhecimento.	Adoro o tema.
Fiquei com vontade de aprender mais e melhor.	Na saúde de forma natural.	Reflexão, tomada de consciência.	Introdução ao livro, leitura em voz alta envolve.
Mais conhecimento das novas tecnologias e aceder novas realidades.	Aperfeiçoamento no dia-a-dia nas áreas da saúde e até beleza.	Ajuda a refletir e a analisar certos comportamentos.	Restaurar fotos antigas.
Usar Tablet, gosto de saber usar tecnologias.		Fazem-nos questionar e clarificar melhor a realidade.	Interesses e atividades.
Importante aprender.		Importante a reflexão sobre temas da vida.	Relacionamento com natureza.
Usar melhor tecnologia.		Refletir em conjunto sobre situações de vida.	Facilita as contas.
Aprofundar conhecimentos.		A vida torna-se mais fácil, porque reflete sobre conhecimentos essenciais.	Sabedoria das tradições e culturas.
Aprendizagem numa área de que nada sabia.		São ferramentas do pensamento que precisamos na nossa vida diária.	Formação pessoal.
Adquiri novos conhecimentos.		Auto reflexão e auto conhecimento.	
Desconhecia o tema e fiquei satisfeito pela explicação.		Úteis para a vida em qualquer situação.	
Conhecimento	**Saúde**	**Desenvolvimento**	**Outro**

	Pessoal
Aprendizagem.	Olhar por outros ângulos assuntos que conhecia bem.
Por ser uma área diferente da "formação base" e da minha área profissional. Conhecimentos novos.	Aprender a conhecer-me melhor.
Para o dia-a-dia.	Pensar o meu estado evolutivo como ser humano.
Aplicação prática pessoal e nível profissional.	Ver de outra forma.
Oportunidade para aprender novos programas.	
Novos conceitos a aprender.	
Conhecimento geral das novas tecnologias, programa de edição de imagem.	
Pela aprendizagem.	
Para colocar em prática.	
Aprendizagem e conhecimento empírico.	
Relembrar conhecimentos.	
Faz bem e aprende-se mais.	
Serei mais qualificado depois das sessões para trabalhar com computador.	
Gosto de aprender.	
Níveis e línguas de origem diferentes e as aulas são boas para fixar conhecimentos.	
Aprendizagem de vocabulário que precisamos no quotidiano e como pronunciar.	
Aprendo cultura portuguesa e as bases da língua.	
Útil para a interação quotidiana com as pessoas e aprender a cultura portuguesa.	
Aprender e aplicar na vida.	

Conhecimento	Saúde	Desenvolvimento Pessoal	Outro
Utilização própria.			
Tradução prática diária.			
Aumentar o nível de conhecimento.			

Tabela 14: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre a utilidade das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

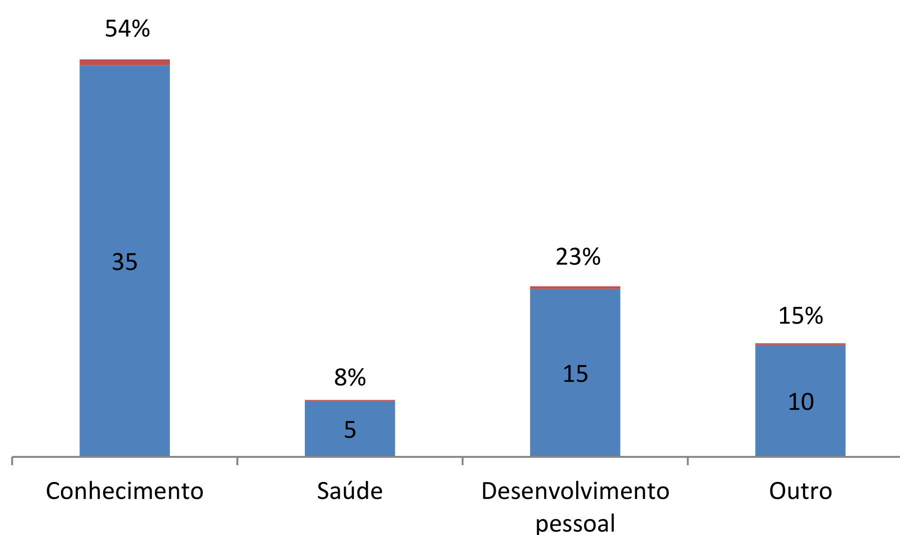


Gráfico 69: Motivos, segundo quais os conhecimentos adquiridos, pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, são úteis

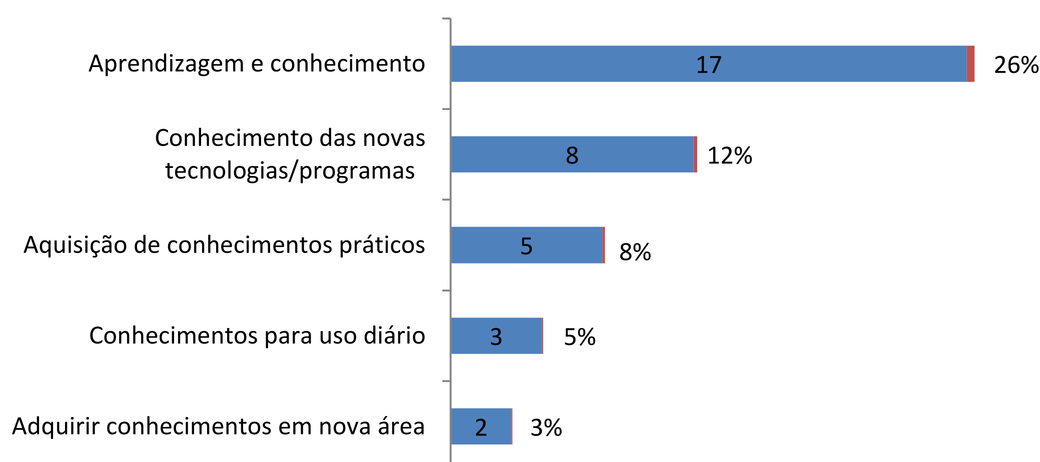


Gráfico 70: Utilidade dos conhecimentos adquiridos pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, pelo motivo conhecimento

Por outro lado, os conhecimentos adquiridos serão também utilizados no futuro, pela maioria dos participantes, como se verifica no gráfico 71 em que 94% dos inquiridos respondeu positivamente à questão. Apenas 3% respondeu negativamente, estando esta percentagem, associada à ação *Iniciação às TIC* em que dois dos participantes indicaram não possuir computador em casa e por isso não terão oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos. Apesar da inexistência do equipamento necessário, é interessante constatar o desejo de aprender, bem como a necessidade de integração social.

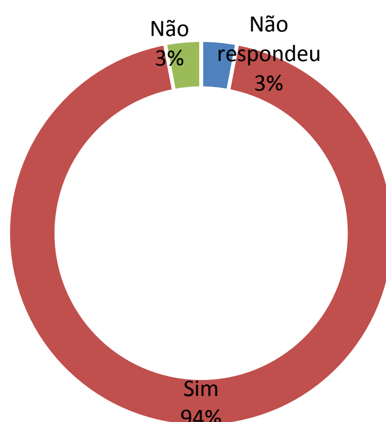


Gráfico 71: Utilização futura dos conhecimentos adquiridos pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.1.4 Reflexão sobre a ação: aplicabilidade

Os participantes nas ações de aprendizagem não formal declararam que os conhecimentos adquiridos serão utilizados, futuramente, de quatro formas distintas, sendo estas categorizadas no gráfico 72, destacando-se com 22 ocorrências num total de 62 o tema do *desenvolvimento pessoal*. Persiste, mais uma vez, a consciência do próprio ser, o aperfeiçoamento do "eu", a importância de uma evolução pessoal ao nível do autoconhecimento e nas relações com os outros, apontando para o desenvolvimento das competências sociais e cívicas, numa atitude de reflexão sobre a vida, como estar na vida e com os outros como se constata na **tabela 15**.

A categoria *Tecnologia* apresenta 17 ocorrências num total de 62 e inclui distintas formas de aplicar os conhecimentos adquiridos, demonstrando a utilidade prática das ações de aprendizagem na temática das TIC e os benefícios acrescidos pela aquisição

em competências tecnológicas, nomeadamente o restauro de fotos antigas, utilização de *Word*, Internet, pagamento de serviços, edição de imagem, *Skype*, organização de informação, correio electrónico, pesquisa de informação, aprender a usar o computador e gestão de despesas.

A categoria *Outro* conta com 15 ocorrências num total de 62 e reporta questões de utilidade prática para o quotidiano para uso próprio ou para a família em matéria de saúde, bem-estar e socialização com outros. A categoria *Conhecimento*, com 8 ocorrências em 62, reforça a importância da aprendizagem e da aquisição de saberes enquanto instrumentos de aperfeiçoamento para o dia-a-dia.

Desenvolvimento Pessoal	**Tecnologia**	**Conhecimento**	**Outro**
Auto conhecimento.	Usar correio eletrónico; organizar informação no computador; usar Word no âmbito da administração do condomínio.	Conhecimento pessoal e interpessoal.	Falar com a família.
Desenvolvimento com os outros.	Internet, pesquisa, enviar faturas, fazer pagamentos, falar com sobrinha em França.	São ferramentas para o dia-a-dia.	Conversas de grupo.
Estudo filosofia.	Usar computador em casa.	Procura de mais informações.	Fazendo chás, compressas.
Realização pessoal, aperfeiçoamento do "eu".	Computador familiar.	Desenvolver o que foi iniciado e treinar o que aprendeu.	
Em mim própria.	Porque não tenho computador nem Internet em casa.	Reforçar os conhecimentos da minha auto-aprendizagem.	Aplicar em tratamento.
Filosofar.	Não tenho computador e não consigo comprar.	Ideias e pontos de vista serão colocados em prática.	Purificar a água de forma simples e natural e usar as plantas de forma mais adequada.
A nível pessoal, abrir novas perspetivas.	Restaurar fotos antigas.	Continuação da leitura do livro, por isso os conhecimentos adquiridos são úteis.	Em casa para a família.

Desenvolvimento Pessoal	Tecnologia	Conhecimento	Outro
Refletir sobre os desafios, aplicar o bom senso e consciência.	Recuperar fotos antigas.	Na vida pessoal, no trabalho.	Fazer infusões que aprendi durante outono e inverno.
Tentar uma certa mudança na maneira de estar na vida.	Utilizo muito a imagem na profissão e dia a dia.		Utilizar no dia-a-dia de forma terapêutica.
Partilhar com os que são próximos.	Fotografias que se encontram danificadas.		Aplicação na vida diária.
Evolução pessoal.	Gestão mais rígida das despesas e toda a contabilidade doméstica.		Utilizar para terapia de memória porque estou a ficar esquecida.
Mudar a minha perspetiva das coisas.	Manipulação de imagem digital.		Aplicar em casa.
Flexibilidade, mudança, ser consciente.	Restauro de imagens antigas.		Na vida quotidiana.
Diariamente nas relações humanas.			Vida diária.
Fazer a relação com situações com que me deparo.			Para trabalho e férias.
Escolhendo a atitude face à situação.			Pretendo viver em Lisboa.
Pensar de modo mais assertivo.			
Tomada de consciência do próprio eu.			
Pensar atitudes e as escolhas que faço.			
Pela mudança de interpretação.			
No pensamento.			
No dia-a-dia em reflexão.			

Tabela 15: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

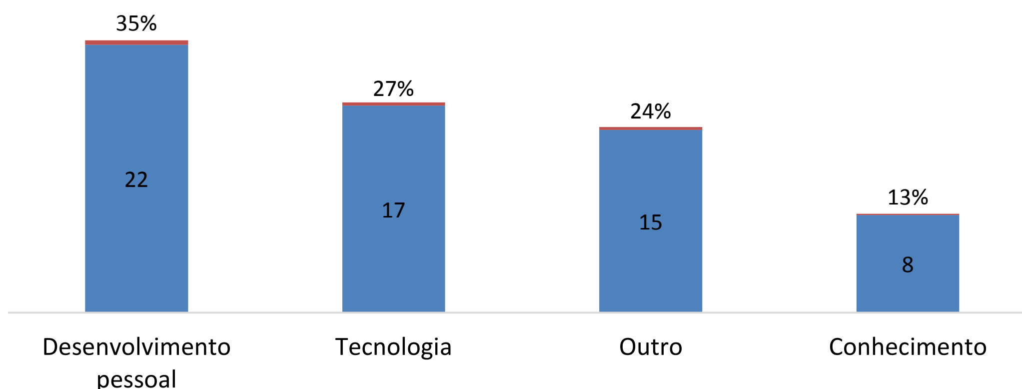


Gráfico 72: Utilização futura dos conhecimentos adquiridos pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.1.5 Reflexão sobre a ação: impacto

Os participantes das ações de aprendizagem não formal consideraram, numa proporção de 71%, que as mesmas têm impacto na sua *vida pessoal*. E uma percentagem muito elevada e que demonstra o investimento que os participantes colocam na questão da aprendizagem e o papel crucial que o conhecimento desempenha na esfera pessoal.

Do total de participantes que apontam o impacto da ação de aprendizagem não formal na vida pessoal, regista-se uma percentagem de 20% de não resposta quando inquiridos na forma como será sentido esse impacto.

A percentagem referente ao impacto na *vida profissional* corresponde exatamente à participação de pessoas a exercerem uma profissão, isto é, de 20% (*Vide* gráfico 63), pelo que este grupo terá, primordialmente, interesse na participação em ações de aprendizagem não formal tendo em consideração uma melhoria dos conhecimentos ou aquisição de novas aptidões em prol das implicações profissionais.

A categoria *Outro*, no gráfico 73 com 7%, apresentou inferências de teor pessoal, pelo que foram incluídas na **tabela 16** relativa às ocorrências sobre o impacto na *Vida Pessoal*.

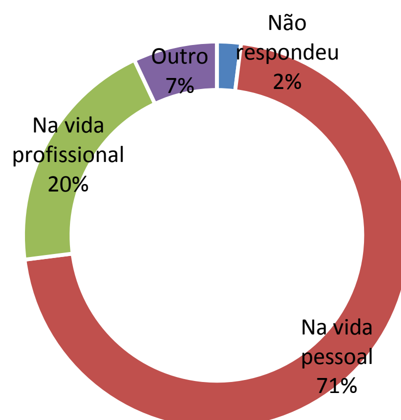


Gráfico 73: Impacto que a ação terá nos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Vida Pessoal
Procurar informação nos sítios certos.
Melhor utilização.
Relacionamento interpessoal.
Uma nova filosofia de vida.
Enriquecimento cultural.
Conhecimento pessoal, conversar com amigos.
Na vida de leitora.
Na relação com os outros, a natureza e o mundo.
Valorização pessoal.
A ser calmo.
Novas formas de ver coisas, conversas informais com amigos.
Preservação de memórias pessoais, em futuro *hobbies*.
Restaurar fotos.
Usar a imagem no dia-a-dia através da fotografia.
Uso a imagem em documentos.
Tratar imagens diversas.
Útil para a saúde.

Vida Pessoal
Utilizar plantas acessíveis na saúde e na higiene pessoal.
Melhorar saúde e bem-estar.
Melhorar o conhecimento de forma prática, melhorar bem-estar e saúde, alargar conhecimentos de terceiros.
Aplicação prática, impacto na saúde para prevenção ou tratamentos.
Melhorar o raciocínio.
Fazer em casa os exercícios e valorizar os conhecimentos adquiridos.
Gestão económica.
Reflexão consciente sobre as realidades com que nos confrontamos no dia-a-dia.
Estando atenta às mensagens internas.
Mudança de atitudes.
Aprofundar os temas.
Tem a ver com a relação com próprio e com os outros.
Na perspetiva da mudança.
Melhora as relações familiares e a aceitar os outros sob vários pontos de vista.
Encarar situações e procurar aspetos positivos e mudar a maneira de pensar.
Consigo falar com pessoas e perceber o que dizem, falar com professores, colegas e outros. Aprender outra língua é bom para o futuro.
No dia-a-dia, ser parte da minha nova comunidade e vizinhança.
Interação quotidiana.
Obrigar a pensar e a meditar sobre determinados assuntos e talvez melhorando.
Evolução do eu haverá sempre um impacto na pessoa e no meio envolvente.
Nas minhas atitudes perante a sociedade.
Mudar a postura perante a vida.
Forma de pensar em termos de consciência.
Para viajar.
Na minha integração.

Tabela 16: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre o impacto das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na vida pessoal

As ocorrências registadas na tabela 16 foram agrupadas nas categorias *Eu*, *Outro*, *Mundo*, *Aplicação Prática* e *Diversos* registadas no gráfico 74. As três primeiras categorias relacionam-se com a esfera social em perspetivas distintas, nomeadamente na vertente do próprio ser, na relação com os outros e no plano de vida. A categoria *Aplicação Prática* refere-se a tarefas possíveis de concretizar (saber-fazer) e a categoria *Diversos* reporta às influências que as ações têm em outras vertentes da vida pessoal. Como se verifica no gráfico 74, a categoria *Outro* regista o maior número de ocorrências, 18 num total de 50, evidenciando a importância atribuída às relações humanas e ao desenvolvimento de competências sociais, sendo que a *Aplicação prática* é a área com menor relevância para os participantes, registando apenas 5 ocorrências num total de 50.

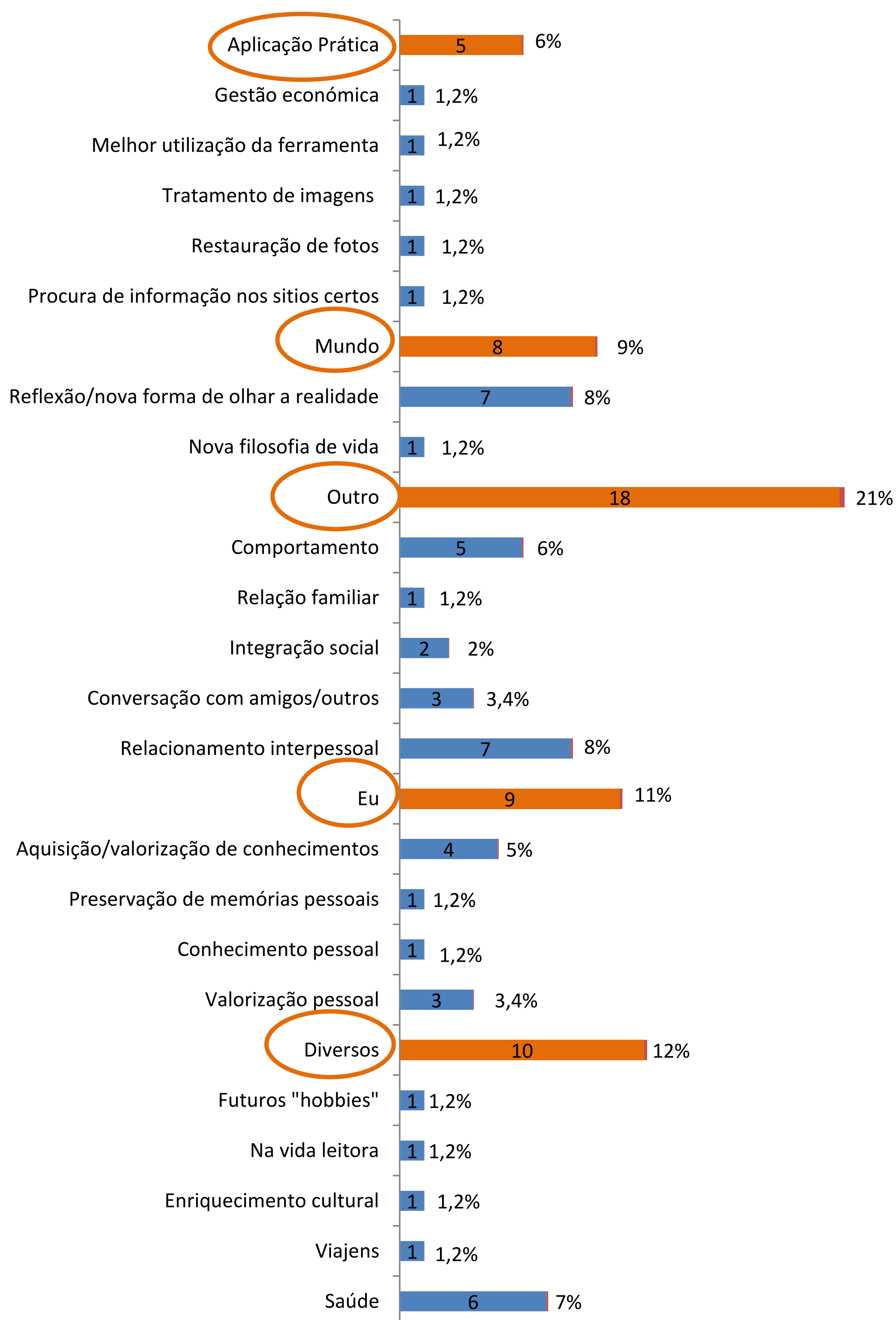


Gráfico 74: Influência das ações de aprendizagem não formal na vida pessoal dos utilizadores por categorias

No que respeita à influência na vida profissional, os participantes nas ações de aprendizagem não formal afirmaram utilizar os conhecimentos adquiridos em tarefas do quotidiano do seu meio profissional, como se verifica nas ocorrências registadas na **tabela 17**. Todavia, de acordo com o gráfico 75, também 4% dos participantes reconheceram a influência das ações em contexto de integração social e de procura de emprego, transformando, desta forma, a Biblioteca Pública num agente de intervenção na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Vida Profissional
Uso a imagem em documentos.
Digitalização/edição de imagem.
Trabalho com plantas.
Ajuda a dialogar/comunicar.
Na procura de trabalho em Portugal.
Para encontrar trabalho.
Obter emprego com uma melhor compreensão do português.

Tabela 17: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre a influência das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016, na vida profissional

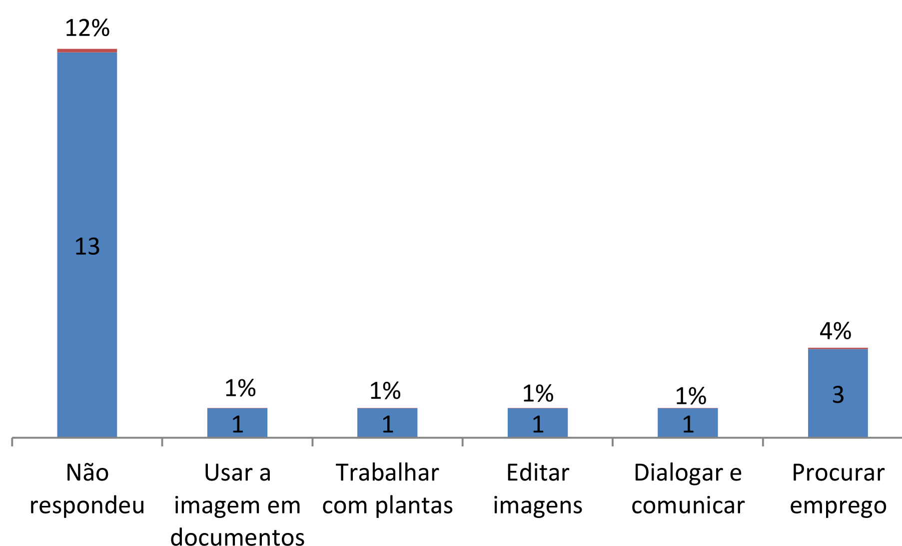


Gráfico75: Influência das ações de aprendizagem não formal na vida profissional dos utilizadores

8.1.6 Considerações negativas

Relativamente a aspetos negativos sobre as ações de aprendizagem a que assistiram, apenas 18% dos participantes apontou motivos de insatisfação, sendo que a maioria encontra-se, efetivamente, muito satisfeita com as ações de aprendizagem não formal, como se verifica no gráfico 76.



Gráfico 76: Percentagem de utilizadores que identificou aspetos negativos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Os aspetos negativos apontados pelos participantes correspondem a um total de 12 ocorrências como se pode verificar na tabela 18, sendo evidentes matérias no âmbito da compreensão da linguagem, materiais de apoio às ações de aprendizagem não formal, equipamento disponível, duração da ação e questões relacionadas com as condições climáticas, horários, custos associados às ações. Estas ocorrências foram organizadas em categorias e apresentadas no gráfico 78.

Aspetos Negativos
Dificuldades em compreender o formador. Falava em espanhol.
Não percebi algumas palavras porque o formador falava castelhano.
Curta duração, calor, falta de cadeiras.
Horário não muito acessível à generalidade dos trabalhadores.
Mais tempo de ação.
Tive dificuldade em perceber tudo por ter falta de audição.

Aspetos Negativos
O custo para cada participante que é significativo ao fim de algumas sessões.
Mistura de níveis. Ter aulas com diferentes níveis de conhecimento porque seria mais útil para os alunos.
Falar mais devagar, explicar os documentos que são entregues.
As primeiras 2 aulas foram difíceis de aprender alguma coisa.
Mais tempo.

Tabela 18: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre os aspetos negativos das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016

Destaca-se a categoria *Outro* que regista 6 ocorrências num total de 15, correspondendo a 40% dos resultados como se verifica no gráfico 77. Esta categoria corresponde às questões climáticas, horário, custos, aprendizagem e conhecimento. É de salientar a ocorrência registada no âmbito dos custos associados à participação nas ações de aprendizagem não formal - *O custo para cada participante que é significativo ao fim de algumas sessões,* que contraria as orientações do *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (IFLA, 1994), no qual se defende uma política de acesso livre e gratuito aos serviços da Biblioteca Pública - *Os serviços da biblioteca pública devem, por princípio, ser gratuitos* – em virtude do seu papel crucial na transmissão de conhecimento e como fornecedor das condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida.

A categoria *Duração da ação*, com 4 ocorrências num total de 15, aponta o desejo de as ações de aprendizagem terem uma maior durabilidade, com mais sessões, evidenciando a importância e o desejo de os participantes acederem a mais do que lhes é oferecido no momento. A categoria *Compreensão da linguagem* está relacionada com o facto de um dos formadores falar em castelhano e com a necessidade de o dinamizador falar mais devagar (Português para Estrangeiros). Nas categorias *Equipamento disponível* e *Materiais/documentos de apoio* registam-se as ocorrências: falta de cadeiras e explicar os documentos que são entregues.

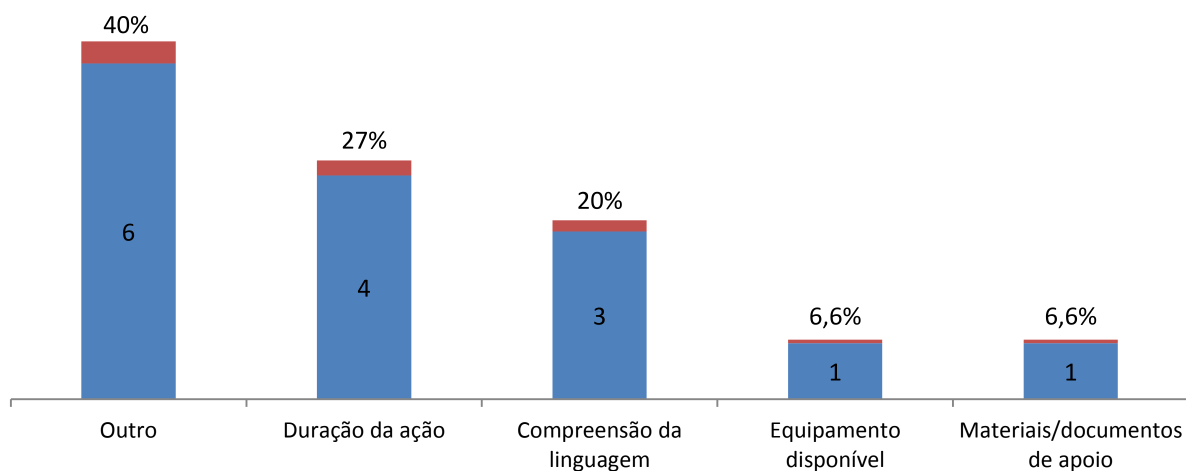


Gráfico 77: Aspetos negativos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, por categorias

As ações de aprendizagem não formal em que assentam os aspetos negativos podem ser identificadas no gráfico 78, sendo que se destaca com 4,5% a ação *Oficinas Literárias* e a ação *Português para Estrangeiros*. Nestas ações, os aspetos negativos prendem-se às categorias *Compreensão da Linguagem*, *Materiais/Documentos de Apoio* e *Outro,* com relevância para a dificuldade de aprendizagem e a existência de níveis de conhecimento diversificados nas ações.

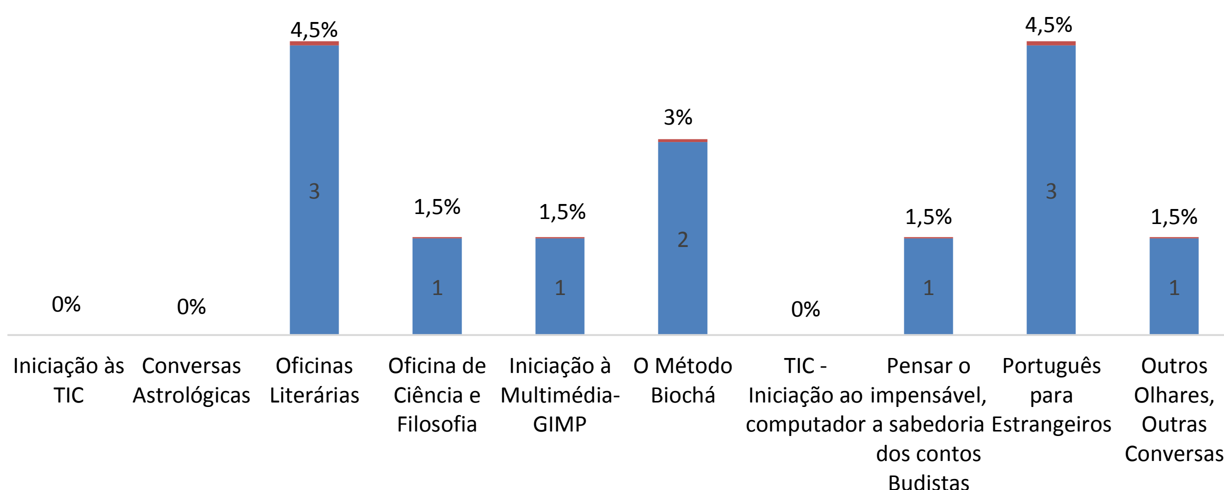


Gráfico 78: Percentagem de utilizadores que identificaram aspetos negativos por ação de aprendizagem não formal

8.1.7 Considerações positivas

Quanto aos aspetos positivos os dados indicam que 38% dos participantes tem algo benéfico a apontar sobre as ações de aprendizagem (*Vide* gráfico 79), contrastando com os 18% de aspetos negativos que foram apontados pelos participantes. Demonstra-se, assim, a satisfação dos inquiridos com as ações de aprendizagem não formal que frequentaram.

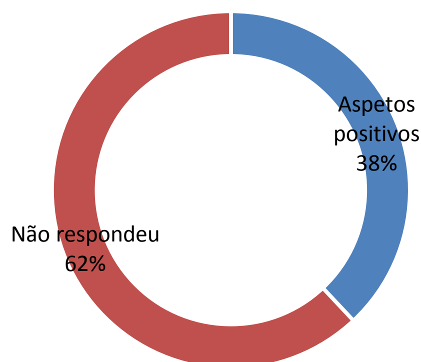


Gráfico 79: Percentagem de utilizadores que identificou aspetos positivos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Aspetos Positivos
Ação positiva.
Só aspetos positivos.
Dedicação dos professores.
Satisfeita com a ação.
Muito importante e corre muito bem.
Ação ótima e o formador também.
Ações muito boas para chegar a público diversificado, promovem a interação entre pessoas de diferentes grupos etários.
Gratuito, permite despertar para outras ações da biblioteca.
Muito útil, repetir no futuro.
Incentivo para descobrir novos programas.
Boa iniciativa.
Continuar a ação para melhor dominar as técnicas aprendidas.
Interessante a introdução.
Boa interação da formadora na explanação do tema tratado.
Correu bem.
Simpatia, sabedoria e disponibilidade da formadora.

Aspetos Positivos
Bom testar e provar os chás feitos à vista de todos.
Aprendi a economizar tempo, a fazer a gestão do meu orçamento.
Ajudou a refletir.
O ambiente informal e formal em que a ação se desenvolveu.
Aula amigável, professora comprometida, professora lidou bem com as diferenças na aula. Muito bom; uma biblioteca oferecer gratuitamente um curso para todos os imigrantes, fez-me sentir bem-vindo a Portugal.
Ótimo ser gratuito. Pensei que fosse um curso avançado para mim, mas tem-se revelado muito útil

Tabela 19: Ocorrências registadas pelos utilizadores inquiridos sobre os aspetos positivos das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Os aspetos positivos registados pelos participantes correspondem a um total de 34 ocorrências, como se verifica na **tabela 19**. No âmbito das categorias identificadas, destaca-se com 15 ocorrências a categoria *Ação*, que corresponde a 44% dos resultados (*vide* gráfico 80), apresentando uma linha de satisfação entre os participantes com as ações de aprendizagem não formal. Nesta categoria regista-se o facto de ação correr bem, ser positiva, importante, útil e o ambiente em que se desenrola agradável.

A categoria *Dinamizadores* apresenta 6 ocorrências num total de 34, sendo que os dinamizadores são reconhecidos pelas competências sociais/*soft skills - simpatia, sabedoria e disponibilidade da formadora* e pelas competências técnicas – *boa interação da formadora na explanação do tema tratado.*

Na categoria *Mais-valias* (que a ação produz), também com 6 ocorrências num total de 34, identifica-se, primordialmente, o papel social que a Biblioteca Pública desempenha, na medida em que promove a interação entre pessoas de grupos etários diferentes, possibilita alcançar públicos distintos, torna-se um incentivo à descoberta de outras ações na biblioteca e colabora na integração comunitária - *fez-me sentir bem-vindo a Portugal*.

Na categoria *Aprendizagens*, apesar de registar apenas 4 ocorrências num total de 34, é dada importância às aprendizagens de teor prático, nomeadamente: *aprendi a economizar tempo*, a *fazer a gestão do meu orçamento.*

Na categoria *Gratuitidade*, importa realçar a referência explícita dos participantes quanto ao facto de as ações serem grátis, sendo considerado uma enorme vantagem

para a comunidade – *Muito bom uma biblioteca oferecer gratuitamente um curso para todos os imigrantes.*

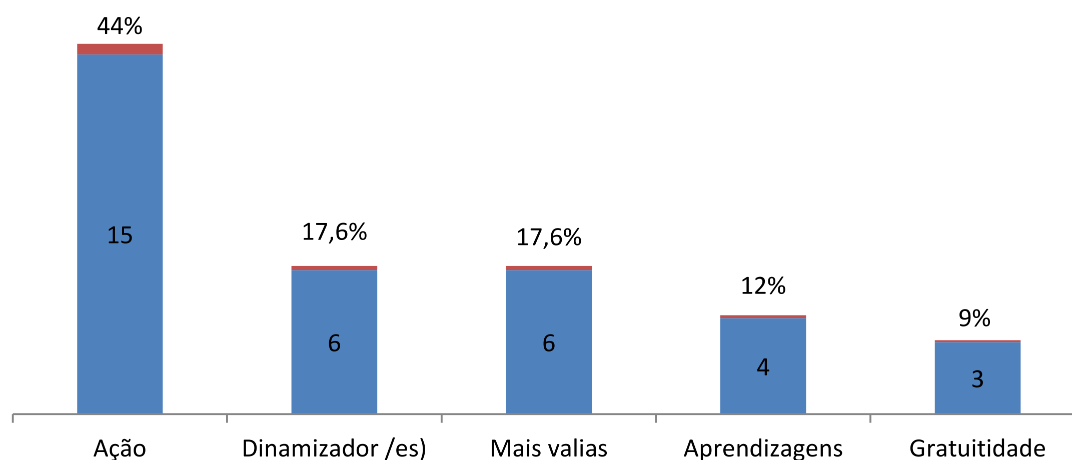


Gráfico 80: Aspetos positivos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, por categorias

As ações que apresentam uma percentagem maior de aspetos positivos são a *Iniciação às TIC* e a *Iniciação à Multimédia_GIMP*, ambas com 20%, registadas no gráfico 81, e cujas ações têm como temática as novas tecnologias. Isto significa que o tema é relevante para as pessoas e deve continuar a ser uma oferta nas bibliotecas. Por outro lado, verifica-se que as duas ações (Oficinas Literárias e Português para Estrangeiros) com maior percentagem de aspetos negativos apontados, são também aqui referidas, demonstrando que produzem igualmente benefícios.

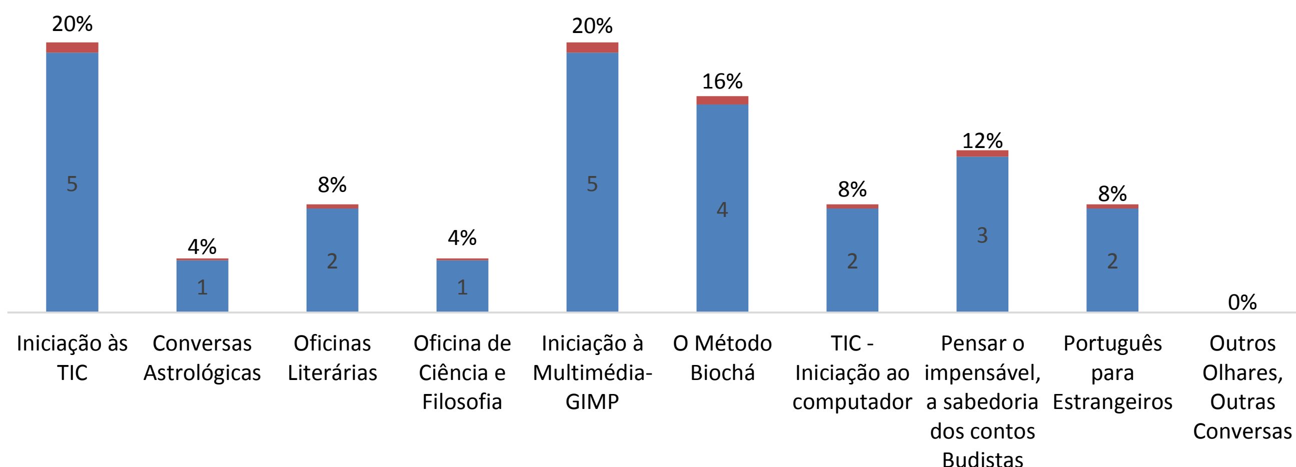


Gráfico 81: Percentagem de utilizadores que identificaram aspetos positivos por ação de aprendizagem não formal

8.1.8 Temas de aprendizagem futura

Seguidamente, o gráfico 82 apresenta as temáticas/áreas em que os participantes das ações de aprendizagem não formal indicam ter interesse em participar e desenvolver conhecimentos. As opções assinaladas são de natureza diversa, sendo que a área com maior destaque é o *Desenvolvimento Pessoal*, que regista 96 ocorrências num total de 573, correspondendo a 17% do total de respostas. Acima dos 10%, encontram-se as temáticas *Artes* (80 ocorrências), *Alimentação* (75 ocorrências), *Saúde* (69 ocorrências) e *Tecnologias da Informação e da Comunicação* (63 ocorrências). No entanto, note-se que são pouco referenciadas as áreas *Ciência e Tecnologia* (8 ocorrências) e *Direito, Cidadania e Família (*10 ocorrências). Num patamar intermédio, encontram-se a *Língua Portuguesa*, o *Ambiente*, as *Línguas Estrangeiras,* a *Economia e Finanças* e, por fim, a *Puericultura*. O facto de existir uma pluralidade de interesses mostra que existe caminho a desbravar no âmbito da aprendizagem não formal e que maiors oferta pode ser programada nas Bibliotecas de Lisboa, pois, efetivamente, existe um público ávido por conhecimento e que reconhece a Biblioteca Pública como mediadora para a aprendizagem e espaço acolhedor para a aquisição de outras aptidões. Atesta-se, verdadeiramente, o desejo de uma biblioteca do século XXI que pode, em conjunto com a comunidade, identificar o que esta deseja e colocar em prática um conjunto de ações que colmatam as necessidades sentidas e causam impactos na vida pessoal, profissional e com consequência na esfera social.

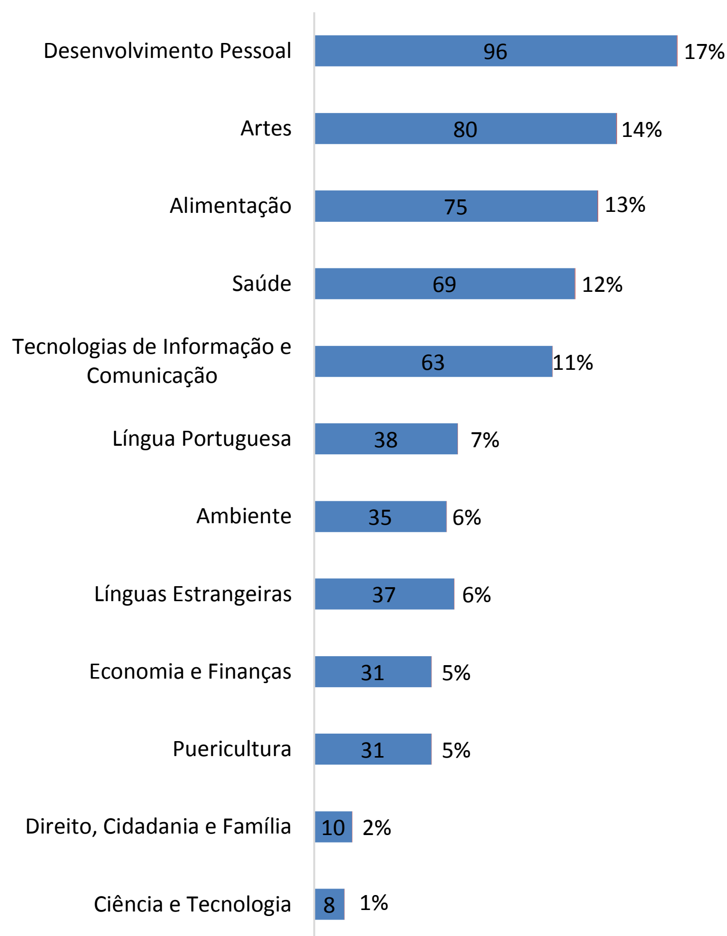


Gráfico 82: Temáticas em que gostariam de participar os utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Na categoria ***Desenvolvimento Pessoal***, de acordo com o gráfico 83, destaca-se com 21% ações de Ioga, seguido de 19% para ações de autoconhecimento e com 14% as ações de Filosofia. No gráfico 84, a categoria ***Artes*** apresenta uma percentagem de 24% para ações de aprendizagem em Fotografia, sendo seguida com 14% para ações em Dança e Teatro. Na categoria ***Alimentação***, o foco é colocado com 35% na Alimentação Saudável (*vide* gráfico 85). Na categoria ***Tecnologias da Informação e Comunicação*** o gráfico 86 apresenta percentagens mais equilibradas, no entanto verifica-se que se solicitam aprendizagens de programas específicos como *Excel* ou *PowerPoint*, mas também as redes sociais com ações sobre o *FaceBook* ou sobre *Blogs*. No que respeita à categoria da ***Língua Portuguesa*** sobressai com 39% a aquisição de competências no âmbito da oralidade/conversação, e com 29% a aquisição de competências na escrita. Relativamente à temática ***Ambiental***, de acordo com o gráfico 88, são três as áreas destacadas pelos inquiridos, nomeadamente com

39% a Reciclagem, com 34% a Poupança de Energia e com 26% as Energias Renováveis.

No gráfico 89, a categoria ***Línguas Estrangeiras*** aponta a prática da oralidade como o item mais solicitado, apresentando uma percentagem de 27%, sendo que a Língua Inglesa, com 16%, continua a ser a aquisição mais requerida, embora 14% deseje aprender outra língua. No gráfico 90, a categoria ***Economia e Finanças*** apresenta o item *Entender a Linguagem Financeira* com uma percentagem de 32%, seguido de 25% para a *aprendizagem no Preenchimento da Declaração de IRS* e 23% para os *Orçamentos Domésticos*.

Na categoria ***Puericultura*** destaca-se com 29% *Aprender a lidar com as emoções das crianças* (*Vide* gráfico 91) e com 26% a *Alimentação*. No gráfico 92, referente à temática ***Direito, Cidadania e Família,*** verifica-se que os participantes não conseguiram identificar ações específicas, tendo apontado apenas o tema Direito, Cidadania e Família, na sua generalidade. Porém, destaca-se a solicitação de uma ação sobre o *Código Civil* e outra sobre a *Localização e Identificação dos Principais Serviços em Lisboa,* que poderão ser lacunas a colmatar também por outras pessoas e de grande utilidade prática.

Por fim, a categoria ***Ciência e Tecnologia****,* apresentada no gráfico 93, regista, essencialmente, um interesse em áreas de conhecimento no ramo da ciência. Tal como na categoria anterior, a referência à temática é feita na sua generalidade, sendo o tema da Tecnologia praticamente inexistente neste levantamento de necessidades.

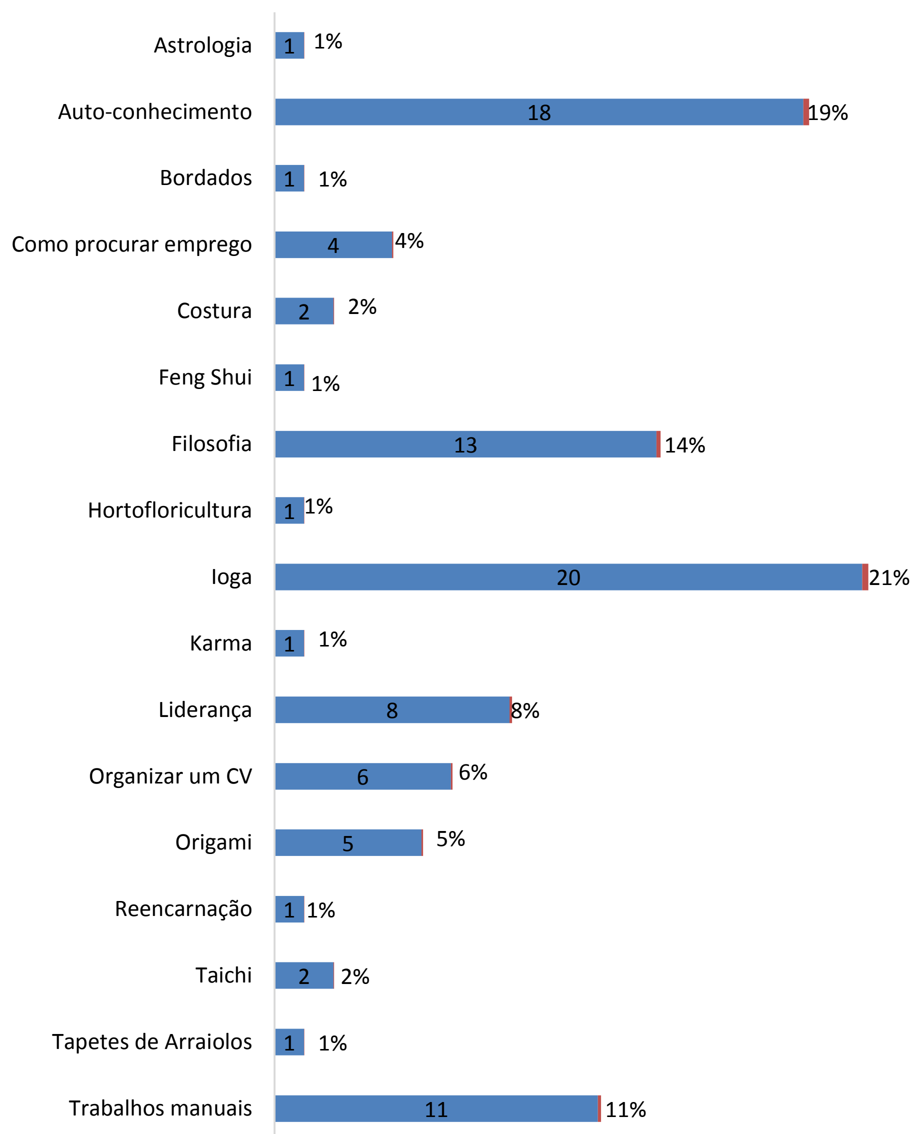


Gráfico 83: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Desenvolvimento Pessoal

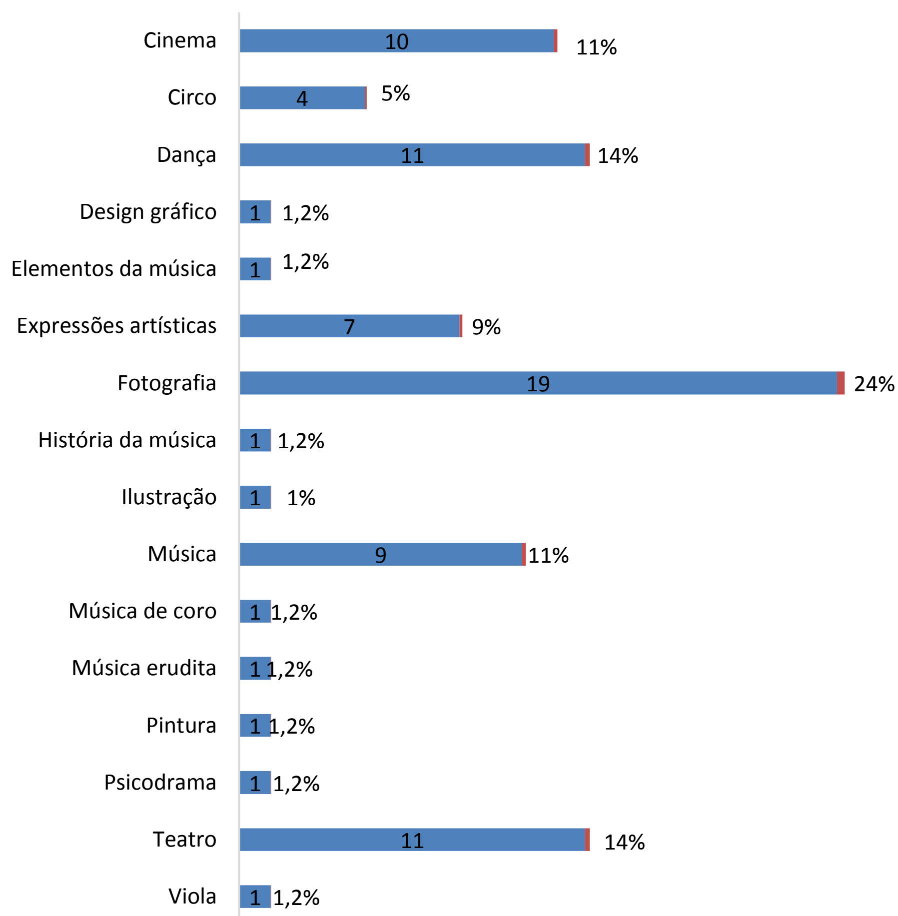


Gráfico 84: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Artes

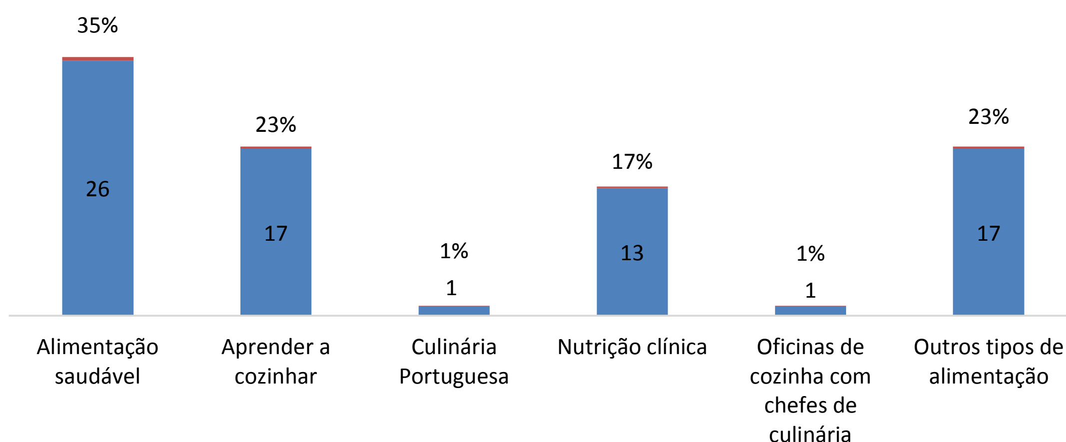


Gráfico 85: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Alimentação

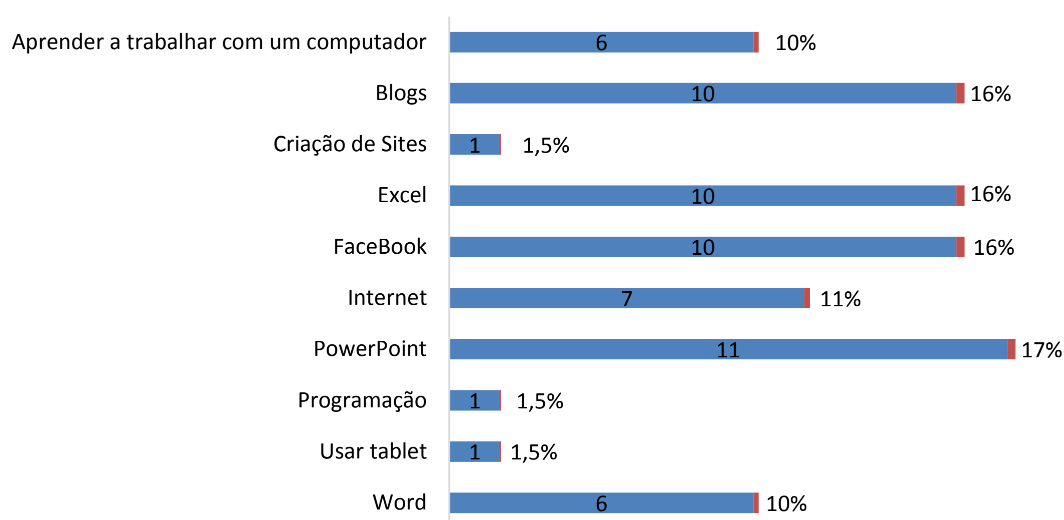


Gráfico 86: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Tecnologias de Informação e Comunicação

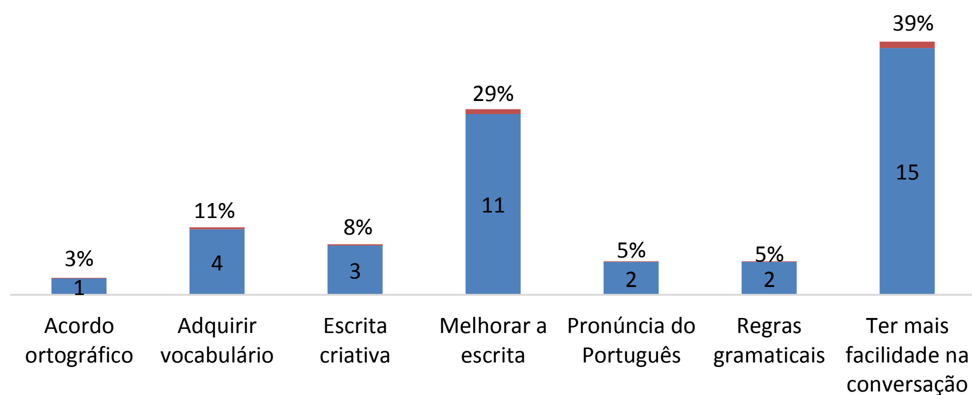


Gráfico 87: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Língua Portuguesa

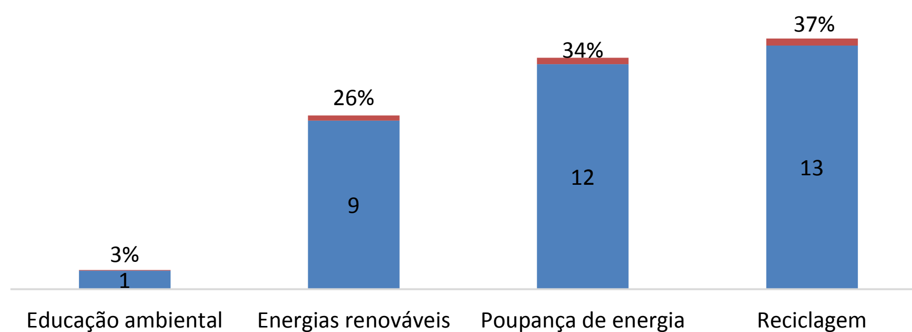


Gráfico 88: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Ambiente

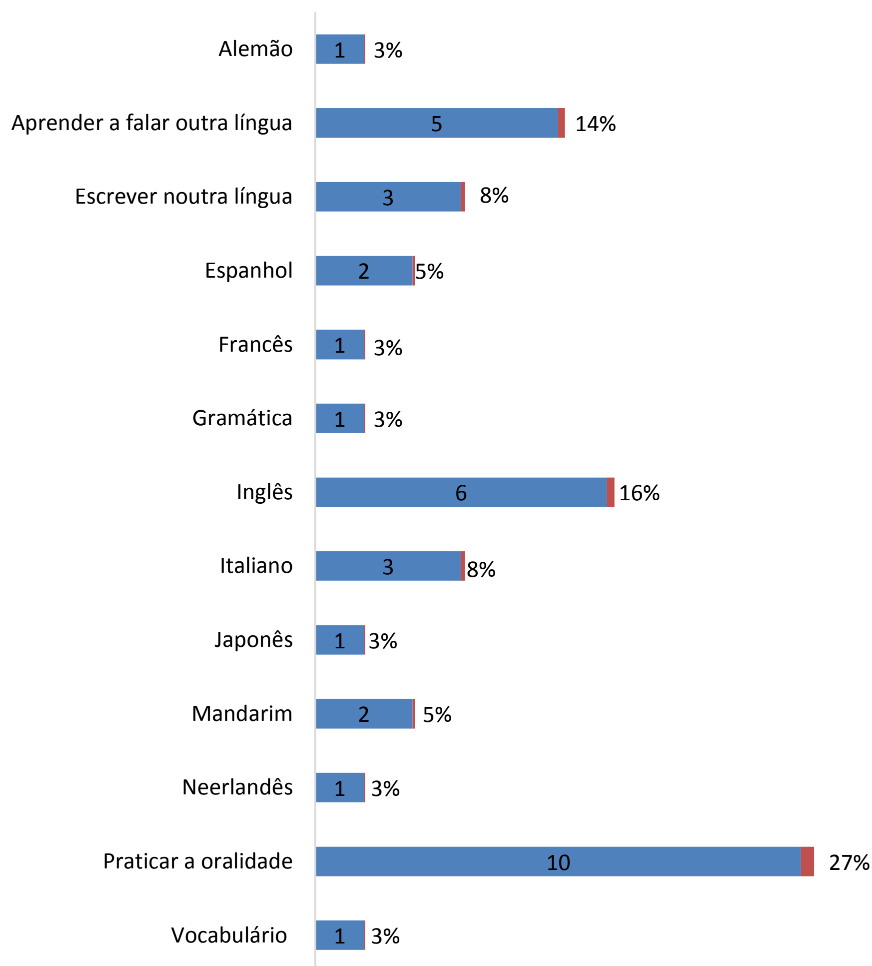


Gráfico 89: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Línguas Estrangeiras

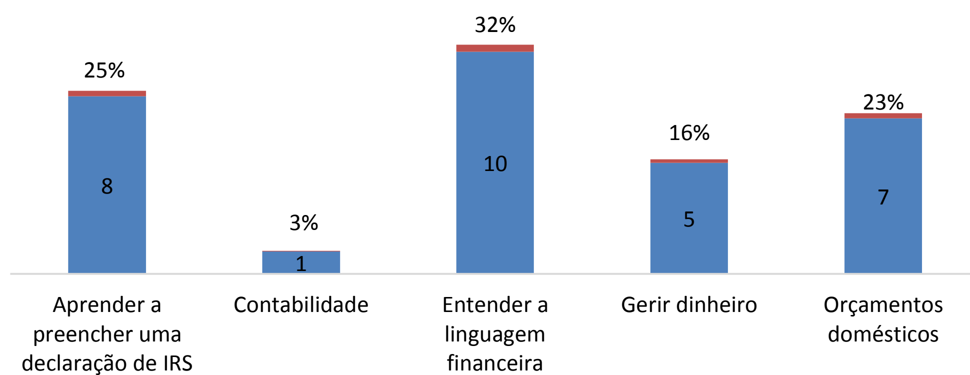


Gráfico 90: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Economia e Finanças

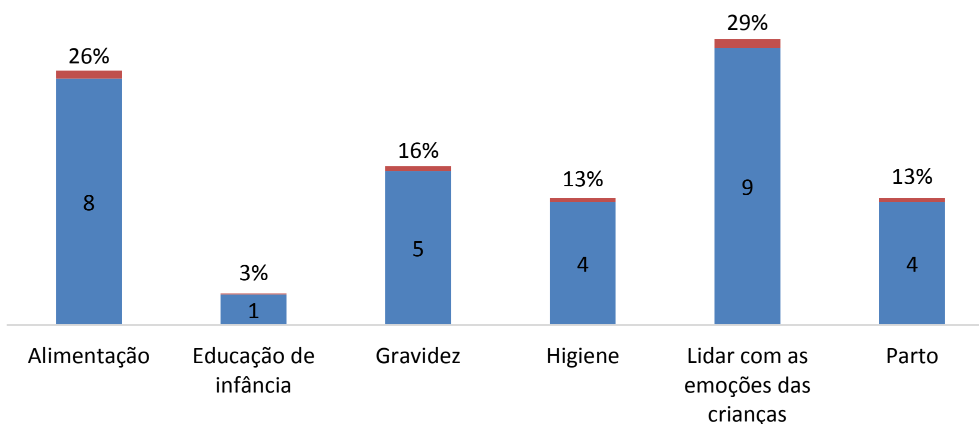


Gráfico 91: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Puericultura

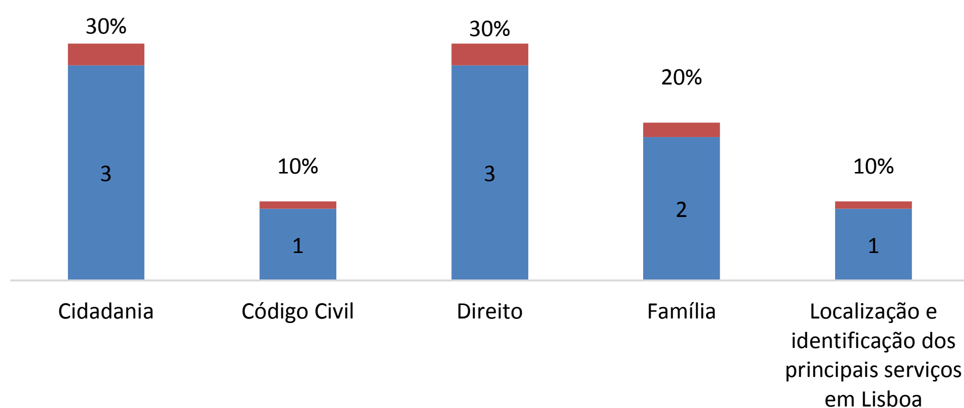


Gráfico 92: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Direito, Cidadania e Família

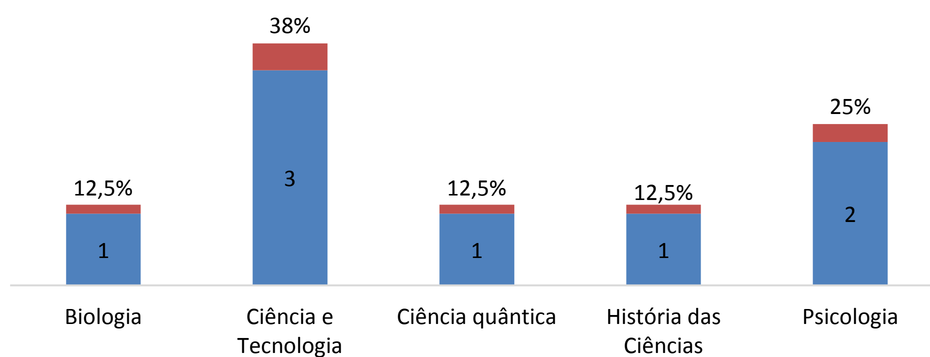


Gráfico 93: Assuntos apontados pelos utilizadores inquiridos no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX em 2016, na categoria Ciência e Tecnologia

8.1.9 Divulgação da ação

Os participantes tiveram conhecimento da ação que frequentaram principalmente na *biblioteca onde decorreu a ação (Vide* gráfico 94*)*. Seguidamente, a categoria *outro* atingiu 29%, destacando-se o facto de ser através de outra pessoa que tomam conhecimento das ações de aprendizagem que frequentaram. É, por conseguinte, o contacto personalizado, que favorece a divulgação das ações de aprendizagem não formal. Ao nível tecnológico, os dados indicam que a *Newsletter* das BLX permite um maior alcance com 18%.

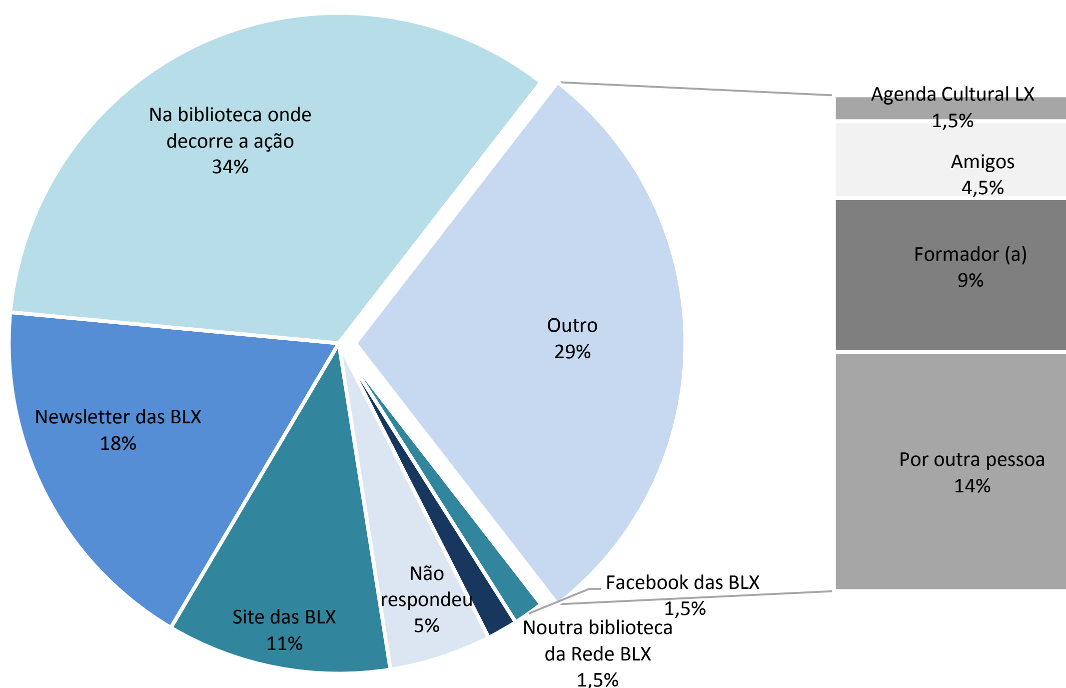


Gráfico 94: Meio pelo qual os utilizadores das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016, tiveram conhecimento da ação que frequentaram

8.1.10. Síntese

O perfil dos participantes em ações de aprendizagem não formal reporta as mulheres como o género que frequenta maioritariamente estas atividades. A idade média apresenta níveis díspares mediante a temática desenvolvida, oscilando entre a faixa etária dos 30 anos e a dos 70 anos, residindo maioritariamente em Lisboa, mas também em outros concelhos vizinhos como Amadora, Loures, Oeiras e Sintra. São pessoas qualificadas, detentoras de um elevado nível de escolaridade, que exercem ou exerceram uma profissão no âmbito das atividades intelectuais e científicas. De facto, 48% dos participantes é reformada e 20% está ainda a exercer uma profissão. Os segmentos relativos a desempregados, estudantes, jovens, minorias e outros grupos da sociedade não apresentam valores relevantes.

Verifica-se que os participantes em ações de aprendizagem não formal são, maioritariamente, utilizadores dos serviços da biblioteca (60%), refletindo uma presença assídua na biblioteca uma vez por semana (31%), repartindo-se o restante valor 29% por outras opções. Existe, porém, uma percentagem considerável (31%), que apenas frequenta a biblioteca para usufruir deste género de atividade.

O índice de satisfação dos participantes com as ações de aprendizagem não formal atinge uma média geral elevada, situando-se (numa escala de 1 a 5) entre 4,18 e 4,75 dependendo do item avaliado. No entanto, numa análise pormenorizada e individual de cada ação, são percetíveis pequenas subtilezas que possibilitam reflexões adicionais. Relativamente ao índice de satisfação com os dinamizadores das ações de aprendizagem não formal, foi possível constatar uma média entre 4,5 e 4,7 (escala de 1 a 5) demonstrando que se encontram muito satisfeitos com os mesmos, ao nível dos conhecimentos, da capacidade de comunicação, da relação e interação que estabelecem com o grupo, da linguagem que utilizam nas ações que desenvolvem e na capacidade de transmitirem conhecimentos. Efetivamente, os dinamizadores são avaliados positivamente e são considerados altamente qualificados para a função.

Os dados revelam, ainda, que todos os participantes consideram os conhecimentos adquiridos de enorme utilidade, uma vez que se entende o próprio conhecimento como uma mais-valia e a aprendizagem é valorizada. Estas ações possibilitam um desenvolvimento do *EU*, da *Saúde* e a utilização prática dos conhecimentos adquiridos no quotidiano e o seu uso por motivos de lazer. O conhecimento adquirido tem aplicabilidade em esferas distintas, destacando-se o desenvolvimento pessoal, marcado pelo autoconhecimento e pela relação com o outro, a tecnologia em que se assinalam os resultados práticos dos conhecimentos adquiridos no âmbito das

competências digitais e outras valências que se reportam a saberes de utilidade quotidiana. Os conhecimentos adquiridos têm maior influência na vida pessoal dos participantes (71%), embora exista registo de 20% para o impacto na vida profissional. As consequências na vida pessoal traduzem-se de formas distintas, sendo que a esfera social (na vertente do próprio ser, na relação com os outros e no plano de vida) apresenta uma apreciação mais alta. Porém, também se verificam influências na vida pessoal na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e no conhecimento acrescenta a outras vertentes da vida pessoal, por exemplo em viagens. Profissionalmente, os conhecimentos adquiridos têm implicações nas tarefas que desempenham em contexto de trabalho.

Os participantes apresentaram aspetos positivos (38%) e negativos (18%) relativamente às ações de aprendizagem não formal que frequentaram, destacando-se negativamente a avaliação no âmbito da duração da ação (27%), a compreensão da linguagem (20%), o equipamento disponível (6,6%), os materiais/documentos de apoio (6,6%) e matérias diversas (40%) em que se inserem questões como o calor, o custo das sessões e o horário pouco acessível para pessoas que exercem uma profissão. Quanto aos aspetos positivos, a avaliação recai na ação (44%), nas aprendizagens (12%), nos dinamizadores (17,6%), na gratuitidade (9%) e nas mais-valias (17,6%), que as ações de aprendizagem não formal acrescentam.

No que respeita ao interesse que os participantes manifestam em outras temáticas, os dados revelam uma motivação elevada, na medida em que foram assinaladas diversas áreas de interesse. No topo das preferências, encontra-se a categoria do Desenvolvimento Pessoal (17%), as Artes (14%), a Alimentação (13%), a Saúde (12%) e, ainda, acima dos 10%, a categoria das Tecnologias da Informação e da Comunicação (11%). Entre os 5% e os 10%, registam-se as categorias da Língua Portuguesa (7%), Ambiente (6%), Línguas Estrangeiras (6%) e Economia e Finanças (5%). Em último lugar na lista e com percentagem inferior a 5% assinalam-se as categorias Direito, Cidadania e Família (2%) e Ciência e Tecnologia (1%). Em cada uma destas categorias são vários os temas apontados e são múltiplas as necessidades a colmatar, pelo que este levantamento permite uma reflexão e uma atenção cuidada no âmbito de uma proposta de execução de um projeto de aprendizagem não formal.

Por fim, importa referir que os dados analisados indicam que a principal fonte de divulgação das ações de aprendizagem não formal é o contacto pessoal, uma vez que os participantes obtêm a informação na biblioteca onde a ação se realiza (34%),

através do formador, de amigos ou por outras pessoas, estando estes assinalados na categoria *Outro,* com 29% dos resultados. De qualquer forma, verifica-se que os meios tecnológicos estão presentes, embora com percentagem inferior, nomeadamente a *Newsletter* das BLX (18%) e o *Site* das BLX (11%). O *Facebook* das BLX (1,5%) é pouco representativo no total dos dados analisados.

8.2. Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal

8.2.1 Caracterização dos dinamizadores inquiridos

A maioria dos dinamizadores é do género feminino (64%), de acordo com o gráfico 95, sendo a idade média de 49 anos.

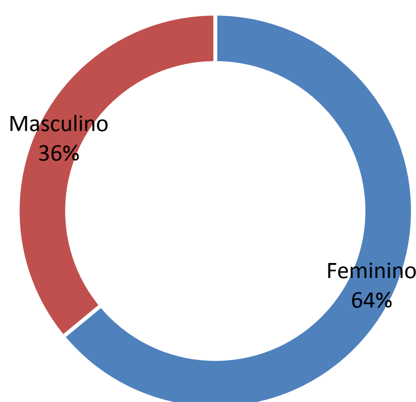


Gráfico 95: Género dos dinamizadores que realizaram ações de aprendizagem não formal nas BLX, em 2016

No que respeita à profissão, 91% situa-se dentro do nível de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, demonstrando elevada qualificação, sendo que apenas um dos dinamizadores se encontra no nível Técnicos e Profissões de Nível Intermédio.

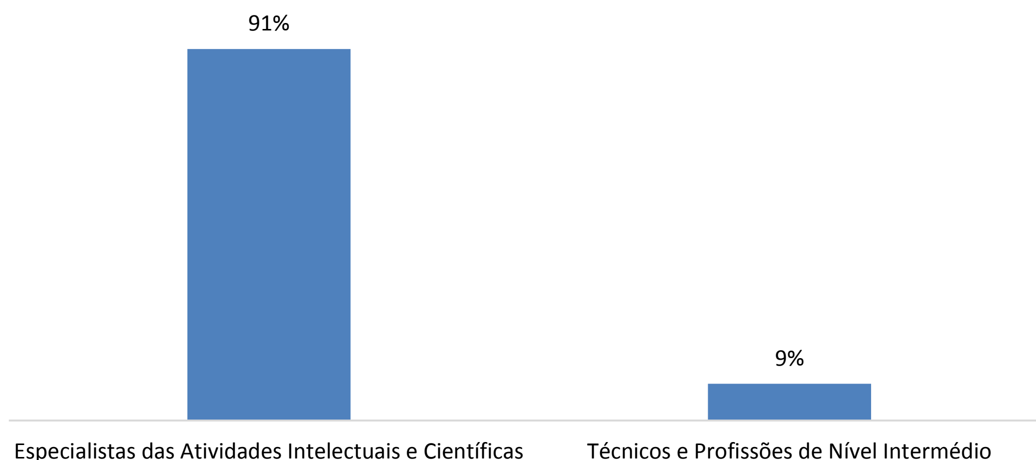


Gráfico 96: Classificação profissional dos dinamizadores que realizaram ações de aprendizagem não formal nas BLX, em 2016

83% dos inquiridos encontra-se a exercer uma profissão e apenas 9% na reforma, como se pode verificar no gráfico 97, revelando tratar-se de um grupo dinâmico e ativo, em consonância com a idade média indicada anteriormente.



Gráfico 97: Situação profissional dos dinamizadores, que realizaram ações de aprendizagem não formal nas BLX, em 2016

O gráfico 98 apresenta informação quanto ao nível de escolaridade, destacando-se a licenciatura com 64%, que corrobora os resultados relativos à profissão. No entanto, note-se que 26% dos resultados aponta para outros níveis de escolaridade, podendo assumir-se que as competências adquiridas pela prática e experiência colmatam a aquisição de um nível de escolaridade superior no que se refere à transmissão de conhecimentos, uma vez que os participantes nas ações de aprendizagem demonstraram uma satisfação elevada.

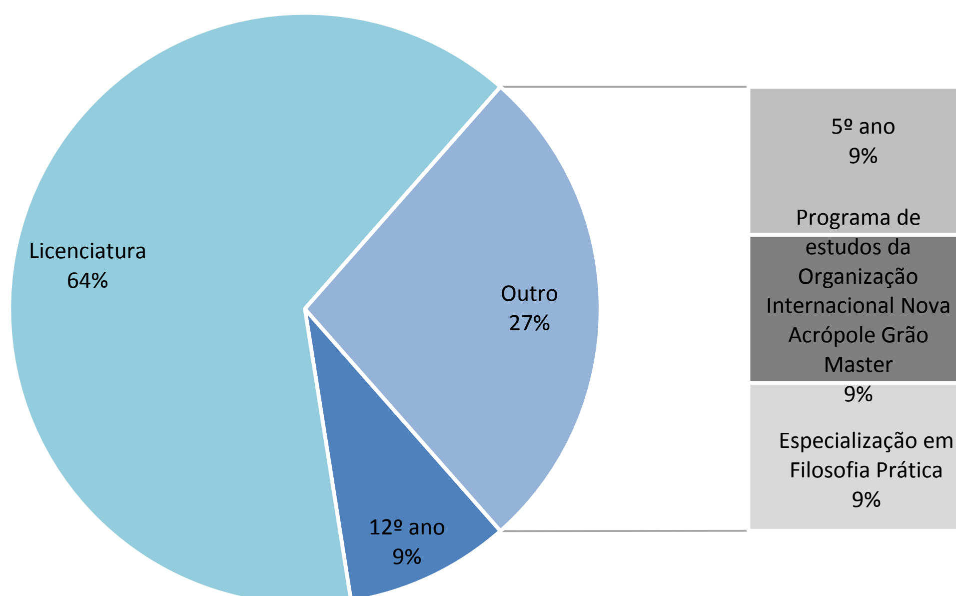


Gráfico 98: Nível de escolaridade dos dinamizadores que realizaram ações de aprendizagem não formal nas BLX, em 2016

8.2.2 Caracterização das ações de aprendizagem não formal

56% das ações de aprendizagem não formal é programada pela entidade externa, sendo na totalidade as ações propostas pelos dinamizadores à biblioteca em que decorre a ação, de acordo com o gráfico 99. Existe uma relação de oferta e não de procura, o que demonstra a ausência de conhecimento sobre o que a comunidade necessita e uma prática em aceitar as propostas que surgem como forma de colmatar um projeto de aprendizagem não formal. Destaca-se, ainda, 22% que assinalou um custo associado à participação nas ações de aprendizagem não formal, sendo que este aspeto foi apontando negativamente pelos participantes no questionário que lhes foi dirigido (*vide* tabela 13).

No que respeita ao valor 44% relativo às ações programadas pela biblioteca em que se realizam, trata-se de ações no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e de Português para Estrangeiros nas quais foram usados os recursos humanos internos às BLX.

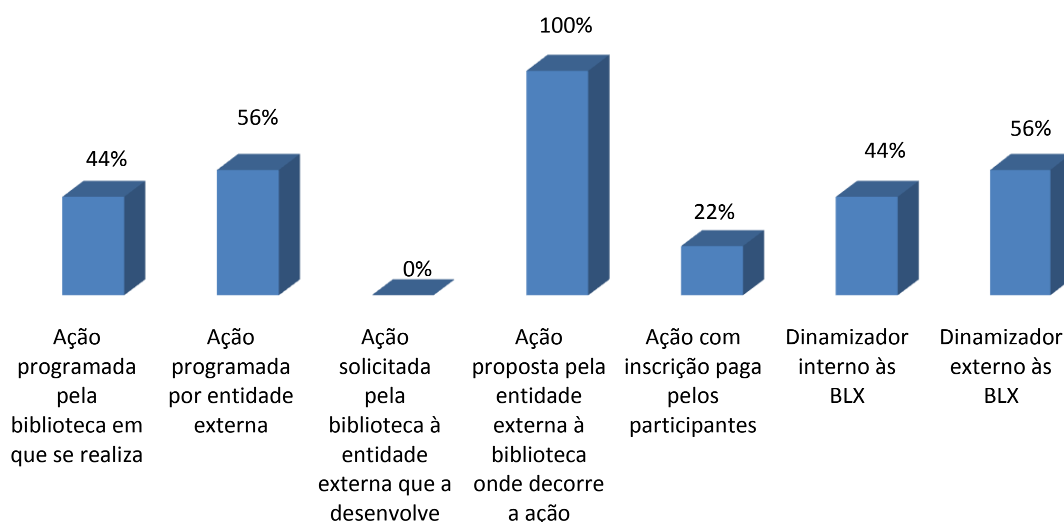


Gráfico 99: Caracterização das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.3 Índice de satisfação quanto à ação desenvolvida

No que respeita ao exercício de auto avaliação relativo à satisfação com a ação de aprendizagem não formal, verifica-se que a *Adequação da linguagem aos participantes* se encontra no topo da avaliação com uma média de 4,6, sendo que este item teve, igualmente, uma excelente avaliação por parte dos participantes, salvo a ação *Oficinas Literárias* (dinamizador espanhol). De um modo geral, a avaliação apresentada pelos dinamizadores aponta para um cenário de satisfação para com as ações desenvolvidas. Comparativamente aos resultados obtidos através do questionário dirigido aos participantes, o item *Apreciação global da ação* obteve a mesma média de satisfação, ao item *Duração da ação* os participantes atribuíram uma média de 4,18, inferior à média de 4,3 apresentada no gráfico 100. Quanto aos *Conteúdos desenvolvidos* e *Cumprimentos dos objetivos,* ambos com uma média de 4,2 por parte dos dinamizadores, obtiveram uma média de 4,6 e de 4,5 respetivamente, na avaliação global dos participantes inquiridos. É de realçar, ainda, através dos resultados expostos no gráfico 100, que os objetivos pessoais das ações ganham em relação aos objetivos profissionais que se encontram no último patamar da avaliação realizada. Efetivamente, as ações de aprendizagem não formal são aplicadas, primeiramente, ao foro da vida pessoal dos participantes e não à vida profissional dos mesmos.



Gráfico 100: Grau de satisfação dos dinamizadores no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.4 Índice de satisfação quanto aos recursos disponíveis

No que respeita aos recursos existentes e, de acordo com o gráfico 101, os dinamizadores sentem um total apoio por parte da biblioteca em que a ação se desenvolve, demonstrando o compromisso que se assume com o desenrolar deste tipo de atividade. De um modo geral, a estrutura e o equipamento que amparam o desenvolvimento destas ações estão operacionais e permitem um bom funcionamento das ações de aprendizagem não formal, ajudando a manter uma relação sustentável com os parceiros.

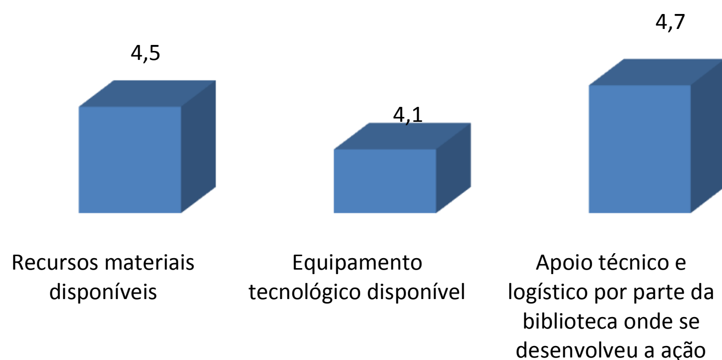


Gráfico 101: Grau de satisfação dos dinamizadores quanto aos recursos existentes no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.5 Índice de satisfação quanto aos participantes

Relativamente ao grau de satisfação quanto ao grupo que participou nas ações de aprendizagem não formal, a avaliação dos dinamizadores indica que é o *Interesse demonstrado pelos participantes* que assume o principal foco (*vide* gráfico 102). De facto, os participantes das ações apresentam um enorme anseio por aprenderem mais e isso é visível no relacionamento entre os elementos do grupo e na relação entre estes e os dinamizadores. No que respeita às competências adquiridas, mais uma vez, a esfera pessoal fica à frente da esfera profissional, apesar de terem apenas 0,3 pontos de diferença. Contudo, sobressai a média de 4 pontos, no item *Conhecimentos adquiridos pelos participantes*. Se existe uma relação de confiança e interesse estabelecida e se há uma perceção de serem adquiridas competências, quer na vertente pessoal, quer na vertente profissional, questiona-se a razão pela qual os conhecimentos ficam aquém do expectável. Esta avaliação pode prender-se à duração da ação ou à forma como o tema foi desenvolvido, porém seria interessante investigar o motivo que os leva a crer que o conhecimento que os participantes adquirem fica no nível satisfatório.



Gráfico 102: Grau de satisfação dos dinamizadores quanto ao grupo que participou nas ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.6 Objetivos estabelecidos

Registam-se 18 ocorrências no âmbito dos objetivos estabelecidos para a realização das ações de aprendizagem não formal, como se verifica na tabela 20, sendo que se agruparam em quatro categorias (*Vide* gráfico 103), nomeadamente *Desenvolvimento pessoal*, *Aquisição de competências*, *Transmissão de conhecimento* e *Integração/inclusão*.

A categoria *Desenvolvimento pessoal*, com 6 ocorrências num total de 18, segue a mesma linha referenciada pelos participantes no que concerne à reflexão, ao autoconhecimento, à compreensão de si mesmo e do mundo, estando por isso totalmente alinhados quanto aos objetivos a atingir e às expectativas e aos interesses dos destinatários da ação.

Na categoria *Aquisição de competências*, com 5 ocorrências, confirma-se que se pretende dotar os participantes de ferramentas práticas para utilização quotidiana, sendo que esta categoria prende-se, em exclusivo, às ações de aprendizagem não formal nas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Na categoria *Transmissão de conhecimento* é expressivo o objetivo de despertar para o conhecimento e para a aquisição de saberes teóricos e, por último, a categoria *Integração/inclusão*, com apenas 3 ocorrências, apresenta a temática das TIC como instrumento de inclusão e integração na sociedade – *anti infoexclusão, incentivar uso tecnologias por parte info-excluídos, desmistificar uso das TIC pelos seniores.*

No global, os objetivos traçados para a realização das ações pretendem dotar os participantes de competências, conhecimentos e aptidões essenciais para a vida social e pessoal e, por isso, são instrumentos cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

Objetivos
Incentivar uso tecnologias por parte infoexcluídos; desmistificar uso das TIC pelos seniores; ensinar ou melhorar as competências informáticas dos participantes: organização da informação, processamento de texto, folha de cálculo, correio eletrónico, pesquisas web.
Dar ferramentas aos utilizadores para que possam ser autónomos com os seus equipamentos.
Autoconhecimento; descoberta de uma linguagem/abordagem diferente de temas universais.
Despertar o interesse nos grandes temas e autores da filosofia.
Anti infoexclusão.
Transmitir conhecimento com o que aprendi, esclarecimento de dúvidas.
Apresentar e iniciar os participantes à utilização da ferramenta digital no seu dia-a-dia em atividades como a gestão de um orçamento familiar ou a criação de uma base de dados.
Fornecer ferramentas para utilizarem o computador em casa; adequar o conhecimento às necessidades de cada participante.
Aprender a pensar de forma mais flexível e autónoma; melhorar o pensamento através do diálogo, compreender-se a si mesmo e os outros.
Dar a conhecer a diferença entre sons vocálicos e consonânticos para que os participantes melhore a sua leitura e expressão oral.
Um olhar diferente sobre temas conhecidos.

Tabela 20: Ocorrências registadas pelos dinamizadores sobre os objetivos estabelecidos para as ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

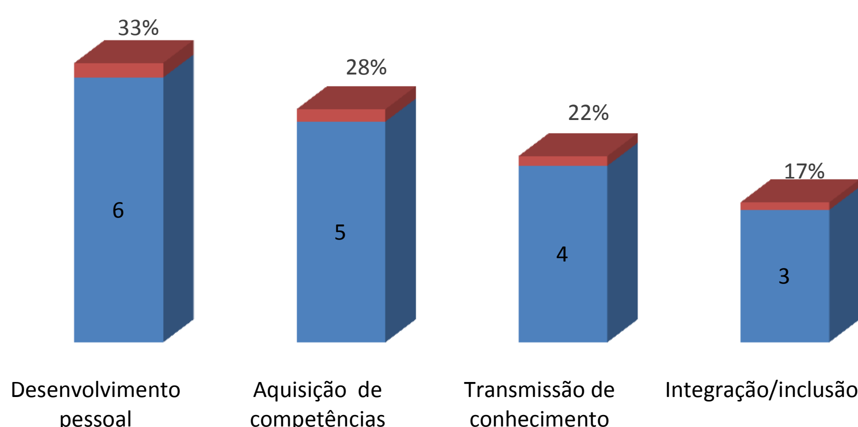


Gráfico 103: Objetivos estabelecidos para a realização das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.7 Motivos no âmago do desenvolvimento das ações

Relativamente aos motivos/razões que originaram o desenvolvimento das ações de aprendizagem não formal, registam-se 14 ocorrências, como se verifica na **tabela 21**, sendo que se identificam 3 categorias, de acordo com o gráfico 104.

Destaca-se a categoria *Outro*, com 6 ocorrências num total de 14, em que se inclui o motivo *procura pelo utilizador,* que origina a principal razão para a organização da ação de aprendizagem não formal, retratando o papel importante que o utilizador da Biblioteca Pública, entenda-se a comunidade, desempenha no dinamismo de um programa de aprendizagem não formal. A auscultação, o saber escutar para ouvir, pode dar origem a aprendizagens de enorme relevância na comunidade em que se insere a biblioteca e criar impactos fundamentais na vida das pessoas. Insere-se, ainda, nesta categoria a razão de se tratar de um papel da Biblioteca Pública - *consciência do papel que a biblioteca pode e deve ter neste campo.*

A categoria *Aplicação do conhecimento,* com 5 ocorrências, atingiu 36% dos resultados, e diz respeito ao profundo desejo dos dinamizadores de aplicaram e transmitirem os conhecimentos que detêm com fim à sua reutilização - *reconhecimento do potencial no dia-a-dia, criar um espaço de reflexão e auto conhecimento, complemento dos livros que escreve; dar a conhecer às pessoas as plantas no seu sentido natural.*

Na categoria *Integração/inclusão*, apenas com 3 ocorrências, os dinamizadores são motivados pela preocupação com um grupo da comunidade numa matéria específica

(língua estrangeira), procurando colmatarem esta necessidade concreta com o desenvolvimento de uma aprendizagem - *perceção da existência de uma comunidade migrante em Lisboa que não consegue frequentar a formação oficial existente e* pela integração social dos seniores e ao nível das TIC - *anti infoexclusão, publico sénior não tinha ferramentas necessárias para utilizar o computador.*

Motivos/razões
Elevada procura por este tipo de ações; consciência do papel que a biblioteca pode e deve ter neste campo.
Pedidos dos utilizadores.
Propus a atividade e tem vindo a ter boa receptividade.
Promover o interesse e a formação não regular em áreas culturais, literárias e filosóficas que são tratados unicamente em âmbitos académicos.
Divulgação; anti infoexclusão.
Complemento dos livros que escreve; dar a conhecer às pessoas as plantas no se sentido natural.
Interesse expresso dos utilizadores; reconhecimento do potencial no dia-a-dia.
Público sénior não tinha ferramentas necessárias para utilizar o computador, obterem informação prática.
Criar um espaço de reflexão e auto conhecimento; promoção de novos esquemas de compreensão da realidade.
Perceção da existência de uma comunidade migrante em Lisboa que não conseguem frequentar a formação oficial existente.
Na sequência das Conversas Astrológicas, uma ação mais abrangente.

Tabela 21: Ocorrências registadas pelos dinamizadores sobre os motivos/razões para o desenvolvimento das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

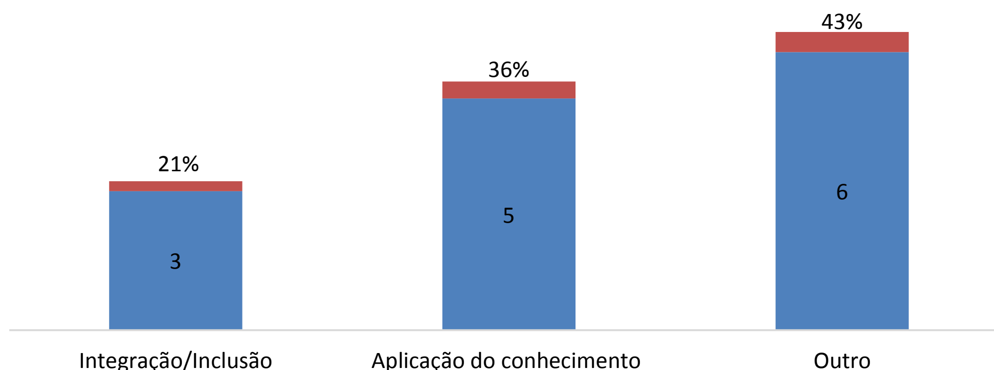


Gráfico 104: Razões que levaram à realização das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.8 Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida

Uma das questões enumeradas neste questionário prende-se com as oito competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida identificadas no Quadro de referência Europeu no âmbito da Recomendação do Parlamento Europeu de 18 de Dezembro de 2006 (CE, 2007), verificando-se que apenas em três das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas, os dinamizadores afirmam conhecer as mesmas. Trata-se das ações programadas pela própria biblioteca e que têm dinamizadores internos às BLX, representando 33%, de acordo com o gráfico 105.

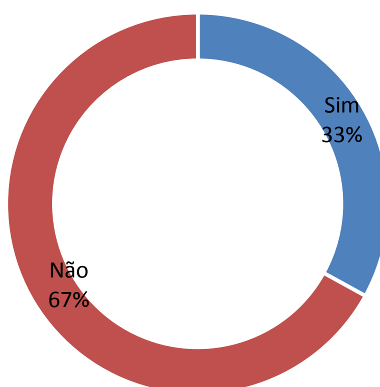


Gráfico 105: Conhecimento dos dinamizadores sobre as oito Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida

Estes dinamizadores apontam a *competência digital*, a *competência social e cívica* e a competência em *línguas estrangeiras* como as que foram desenvolvidas nas ações de aprendizagem não formal que promoveram. Estas competências referem-se às ações em TIC e ao Português para Estrangeiros, sendo que em nenhuma destas foi apontada a *competência aprender a aprender* que se desenvolve sempre que se trata de aprendizagem básica em literacia, numeracia e tecnologias, indicando que a compreensão desta competência não está totalmente assimilada, pelo que existe a necessidade de reforçar a aprendizagem dos recursos humanos internos às BLX. Quanto aos dinamizadores externos, e sendo o desconhecimento total, há que refletir se existe necessidade de compartilhar esta orientação com os mesmos e envolvê-los nesta matéria quando oferecem os seus serviços de aprendizagem à biblioteca. Ao verificar-se os objetivos traçados, motivos e razões para o desenvolvimento das ações de aprendizagem, constata-se que a aquisição de competências, conhecimentos e aptidões estão presentes e isto poderá ser suficiente para o estabelecimento de um programa de aprendizagem não formal. Todavia, esta análise deverá ser realizada pelo gestor do projeto de aprendizagem não formal das BLX.

8.2.9 Considerações negativas

Quando inquiridos quanto aos aspetos negativos, apenas 3 dinamizadores (*Vide* tabela 22), explicitaram algo nesta matéria, correspondendo a 27% do total (*Vide* gráfico 106).

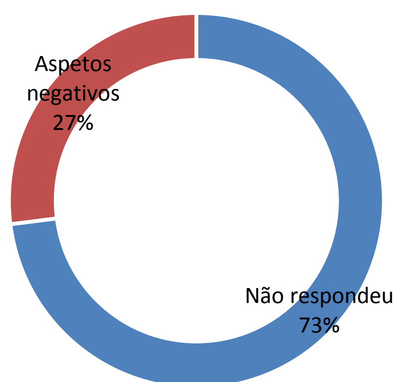


Gráfico 106: Percentagem de aspetos negativos apontados pelos dinamizadores no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Aspetos Negativos
Discrepância de níveis de formação entre participantes, nomeadamente ao nível da literacia da língua materna.
Não acompanhamento da ação por falta de literacia básica de leitura e escrita.
Melhorar os exemplos práticos.

Tabela 22: Ocorrências registadas pelos dinamizadores sobre os aspetos negativos das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

As ocorrências registadas dizem respeito às ações em TIC (*Vide* gráfico 107) e relacionam-se com as competências básicas em literacia (*Vide* tabela 22). Os participantes nestas ações são pessoas com nível de escolaridade reduzido e com idade avançada, sendo que estas características fizeram-se sentir no desenvolvimento das ações.

No que respeita ao Português para Estrangeiros (*Vide* gráfico 107), a dinamizadora aponta uma questão prática - *melhorar os exemplos práticos*, que tem consequência direta na aquisição do conhecimento e na aprendizagem dos participantes.

As ações em destaque são de programação própria e os dinamizadores internos às BLX, conforme referido. Constata-se que nenhum dos dinamizadores externos às BLX fez qualquer comentário depreciativo sobre a ação ou qualquer proposta de melhoria. Fica a dúvida sobre como é que os dinamizadores avaliam as ações de aprendizagem que desenvolvem, como percecionam o seu papel na transmissão de conhecimentos e se adequam os conteúdos das ações mediante os participantes que as frequentam. Não tendo sido o tema da avaliação das ações de aprendizagem não formal abordado no questionário, será de interesse, futuramente, analisar esta matéria.

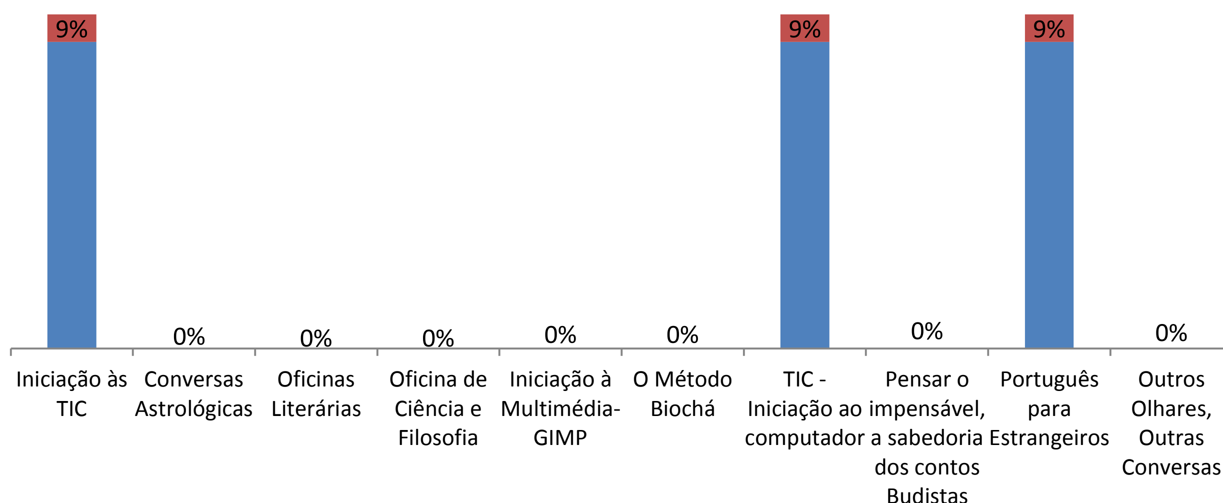


Gráfico 107: Ações em que foram apontados aspetos negativos pelos dinamizadores nas ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.10. Considerações positivas

No que respeita aos aspetos positivos, registam-se 4 ocorrências como se verifica na **tabela 23.** Estas correspondem a 20% do total, de acordo com o gráfico 108, evidenciando, mais uma vez, uma ausência de práticas de avaliação sobre as ações de aprendizagem não formal realizadas.

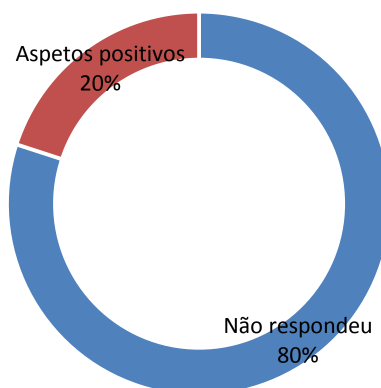


Gráfico 108: Percentagem de aspetos positivos apontados pelos dinamizadores no âmbito das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Aspetos Positivos
Valor da ação pela continuidade, direciona os saberes para os interesses do grupo; ganho pela experiência.
Interação entre os formandos e formadores.

Tabela 23: Ocorrências registadas pelos dinamizadores sobre os aspetos positivos das ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

Como se constata na **tabela 23**, os aspetos positivos vão ao encontro de assuntos como a duração da ação, sendo a continuidade das ações uma mais-valia para o dinamizador, o estabelecimento de relações humanas, reforçando o papel social deste tipo de atividade e os conhecimentos e as práticas que se adquirem, valorizando a aprendizagem ganha pela dinamização de ações de aprendizagem não formal.

As ocorrências registadas aludem, de acordo com o gráfico 109, a uma ação interna às BLX (TIC) e a uma ação externa às BLX (O Método Biochá).

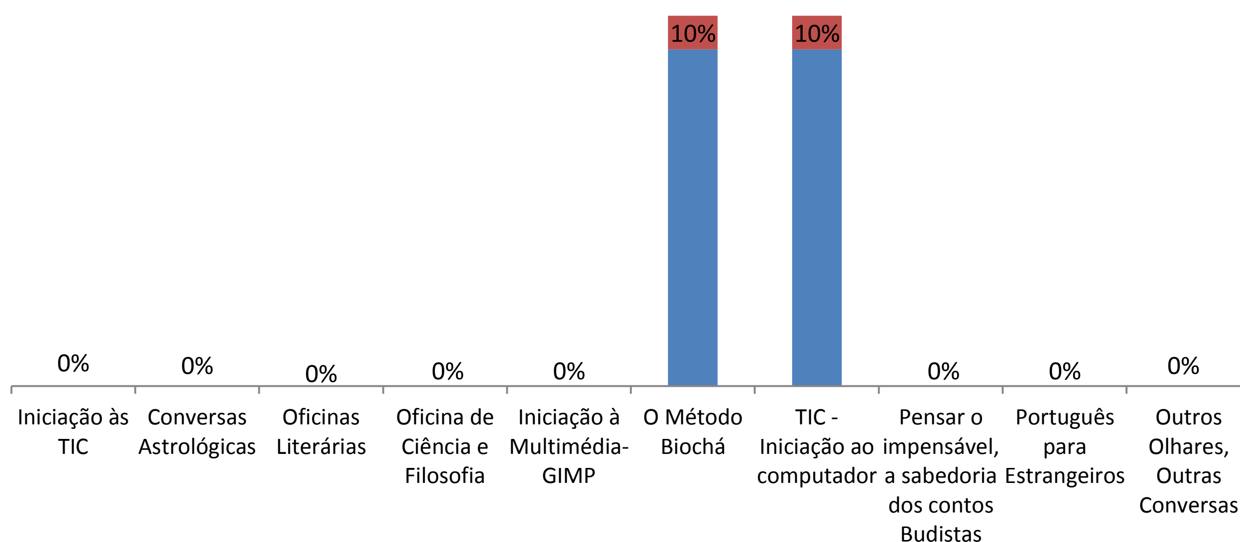


Gráfico 109: Ações em que foram apontados aspetos positivos pelos dinamizadores nas ações de aprendizagem não formal realizadas nas BLX, em 2016

8.2.11. Síntese

Os dinamizadores das ações de aprendizagem não formal são, maioritariamente, do género feminino (64%), com uma idade média de 49 anos e exercem ou exerceram profissões de nível Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas. Apenas 9% é reformada, demonstrando um nível de qualificação superior que se comprova pelo grau de escolaridade Licenciatura que obtém 64% dos resultados.

56% das ações de aprendizagem não formal é programada por uma entidade externa, tendo todas as ações sido propostas pelo parceiro à biblioteca em que a ação decorreu, demonstrando a existência de um política de oferta em detrimento da procura, e os dinamizadores são, em consonância com esta informação, externos às BLX (56%), na maioria dos casos. Realça-se o facto de nem todas as ações de aprendizagem não formal serem gratuitas, contrariando os pressupostos do *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (IFLA, 1994), uma vez que existe um custo de inscrição pago pelos participantes, num total de 22% das ações.

O índice de satisfação (escala de 1 a 5) com as ações desenvolvidas apresenta uma média global entre 4 e 4,6, refletindo um grau de satisfação elevado. No entanto, destaca-se, com a média de 4, a *correspondência do tema às necessidades profissionais dos participantes*, demonstrando que o principal foco das ações de aprendizagem é de foro pessoal.

No desenvolvimento da atividade, os dinamizadores consideram ter um apoio total por parte da biblioteca em que a ação decorre no que respeita aos recursos materiais disponíveis, equipamento tecnológico e apoio técnico e logístico.

As ações são desenvolvidas pelos dinamizadores, mediante quatro objetivos: Desenvolvimento pessoal (33%), Aquisição de competências (28%), Transmissão de conhecimento (22%) e Integração/Inclusão (17%). No âmbito do *desenvolvimento pessoal,* insere-se a reflexão sobre o próprio ser, o outro e o mundo que nos rodeia; na *aquisição de competências,* regista-se o objetivo de dotar os participantes de ferramentas digitais; na *transmissão de conhecimentos*, inscreve-se o saber teórico; na *inclusão/integração,* pretende-se contribuir para o envolvimento social dos participantes na comunidade, capacitando-os de conhecimentos especializados nas novas tecnologias.

As razões que levaram ao desenvolvimento das ações de aprendizagem incluem, novamente, o tema da Inclusão/Integração (21%), demonstrando que a matéria social é um assunto muito presente para os dinamizadores. Com 36% o motivo *Aplicação do*

conhecimento reflete o ímpeto de transmissão de conhecimentos para terceiros e, por fim, foram apontados *outros* motivos entre os quais sobressai a procura do utilizador pela matéria abordada (22%), espelhando a motivação das pessoas para a aprendizagem.

Relativamente às *Oito Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* identificadas no Quadro de Referência Europeu (CE,2007), a análise dos dados indica que 67% dos inquiridos desconhece a Recomendação do Parlamento Europeu de 18 de Dezembro de 2006. 33%, que identifica as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida desenvolvidas nas ações realizadas (competência digital, competência social e cívica e competência em línguas estrangeiras), corresponde a dinamizadores internos às BLX e a atividades programadas pela própria biblioteca.

O índice de satisfação (escala de 1 a 5) relativo ao grupo de participantes situa-se entre a média de 4 e 4,7, demonstrando uma avaliação positiva em matérias como o interesse demonstrado, interação entre o grupo, relação entre dinamizador e participantes, desenvolvimento de competências no âmbito pessoal e profissional, sendo que a via pessoal apresenta uma média superior (4,4) à via profissional (4,1), esclarecimentos sobre o tema e ainda os conhecimentos adquiridos pelos participantes. Este último, reflete uma média global de 4, revelando algum desconcerto, uma vez que nos objetivos e nas razões, é identificada, com um grau de importância alto, a matéria do conhecimento em termos de transmissão e aplicação da mesma, pelo que suscita curiosidade descobrir o porquê desta avaliação, nomeadamente se está associada à capacidade dos dinamizadores, a algo intrínseco ao desenvolvimento das ações ou, ainda, às dinâmicas estabelecidas pelos participantes. Os dados analisados não permitem chegar a uma conclusão definitiva.

Relativamente aos aspetos negativos (27%) e positivos (20%) apontados pelos dinamizadores, regista-se o facto de nenhum dinamizador externo às BLX ter indicado algum comentário negativo. 27% corresponde a ações programadas pela biblioteca e com dinamizadores internos às BLX, nomeadamente em ambas as ações de *Iniciação às TIC (*9% cada) e no *Português para Estrangeiros* (9%). Os aspetos negativos reportam-se a competências básicas de literacia dos participantes, que dificultam o desenvolvimento das ações, e à concretização de exercícios que têm impacto na aquisição dos conhecimentos que se transmitem. No que respeita aos aspetos positivos, foram registados apenas em duas ações, uma programada pelas BLX (10%) e a outra programada por entidade externa às BLX (10%), referindo-se aqueles a

assuntos distintos como, por exemplo, a duração da ação de aprendizagem não formal, a experiência que se adquire ou a interação entre dinamizadores e participantes.

8.3. Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa

8.3.1 Caracterização do perfil dos coordenadores

Os dados da amostra recolhida no âmbito da entrevista realizada aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa apresentam 50% de respondentes para ambos os géneros, de acordo com o gráfico 110, situando-se a sua média de idade nos *50 anos*, sendo que, de acordo com o gráfico 111, 40% da amostra encontra-se no intervalo entre os 41 e os 50 anos.

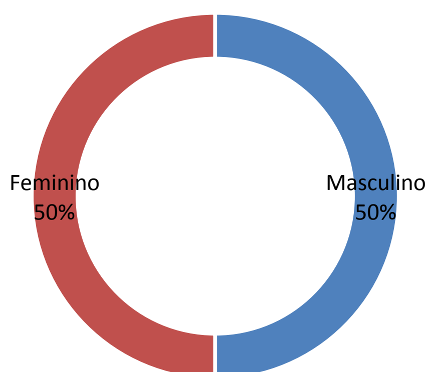


Gráfico 110: Percentagem dos coordenadores das BLX, por género

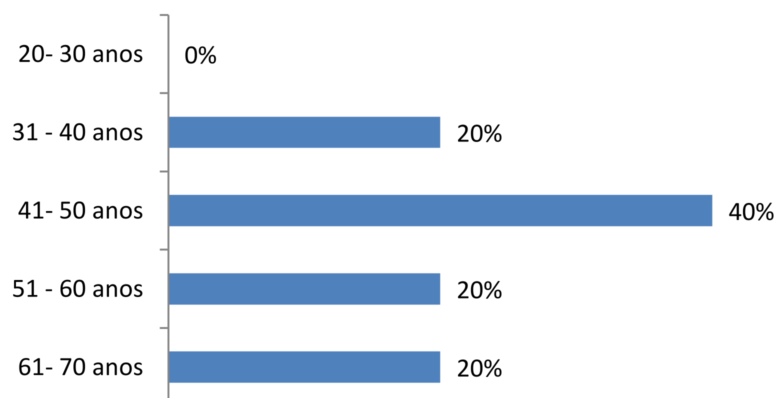


Gráfico 111: Idade dos coordenadores das BLX

Os dados indicam que 90% dos respondentes possui uma *licenciatura*, 20% detém um *mestrado* e 10% tem *12 anos de escolaridade*. No gráfico 112, encontram-se registadas as áreas disciplinares em que os entrevistados possuem uma licenciatura, realçando-se 30% em História, logo seguidos de 20% com Ciências da Informação e Documentação.

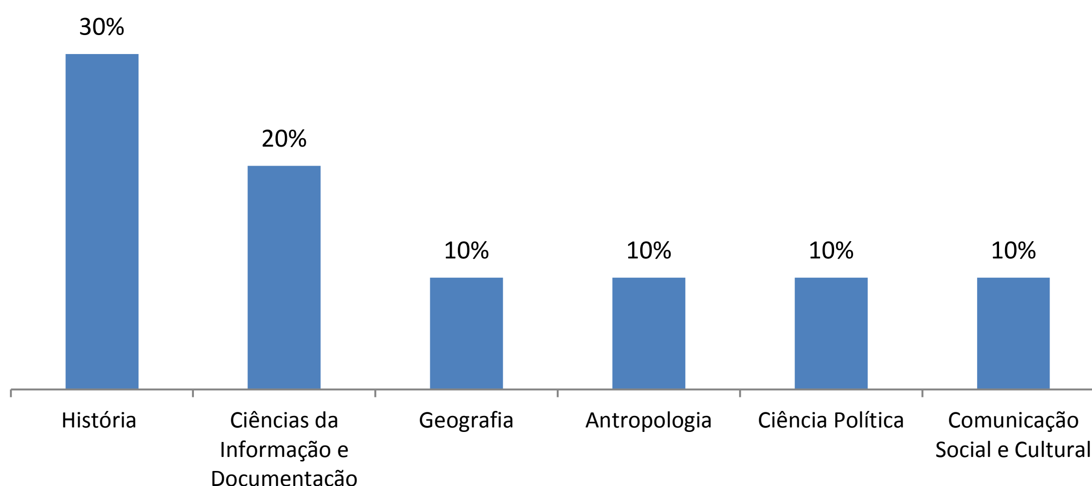


Gráfico 112: Áreas disciplinares dos coordenadores das BLX: Licenciatura

No gráfico 113, são apontadas as áreas disciplinares ao nível do mestrado e no gráfico 114 são referenciadas as Pós Graduações que foram assinaladas pelos entrevistados. Destaca-se, em ambos os gráficos, a especialização na temática da Informação e da Documentação comprovando a posse de conhecimentos técnicos em Biblioteconomia.

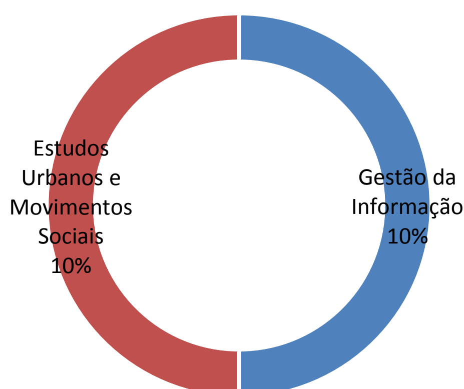


Gráfico 113: Áreas disciplinares dos coordenadores das BLX: Mestrado

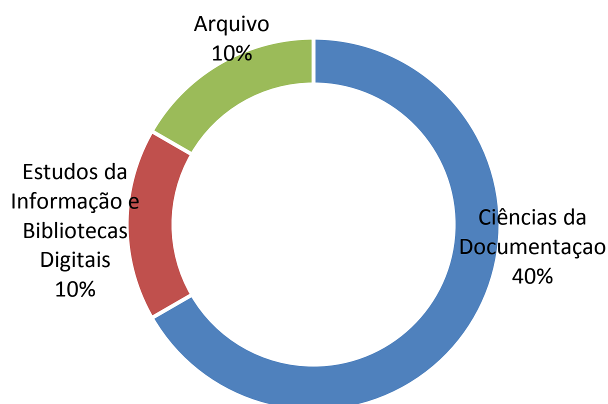


Gráfico 114: Áreas disciplinares dos coordenadores das BLX: Outro

Os dados demonstram que os coordenadores das Bibliotecas de Lisboa, a título de confronto, possuem uma elevada qualificação, sendo esta multidisciplinar, e investem na formação especializada, quer ao nível de mestrado, quer ao nível de pós-graduação. Complementarmente, verifica-se que para 70% dos entrevistados, é importante a aquisição de competências específicas no âmbito da Informação e da Documentação, área crucial para a gestão de uma Biblioteca Pública. Apenas 20% da amostra recolhida não detém formação específica nesta matéria e 10% dos entrevistados possui um nível de escolaridade de 12 anos correspondendo, no entanto, a um curso profissional de técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação (BAD).

No que respeita ao tempo de coordenação, 50% dos entrevistados possui entre 1 a 5 anos à frente da biblioteca, estando 20% há mais de 20 anos na coordenação do equipamento. O gráfico 115 apresenta, no global, uma linha temporal de uma enorme disparidade demonstrativa da realidade da rede BLX que aglomera vários equipamentos com datas de abertura diferentes e bibliotecas cujos coordenadores assumem outras funções e necessitam de ser substituídos. Por outro lado, verifica-se uma gestão a longo prazo, em 50% da amostra, que evidencia a estabilidade dos serviços e possibilita as condições necessárias para o estabelecimento de uma linha estratégica condutora na gestão da Biblioteca Pública.

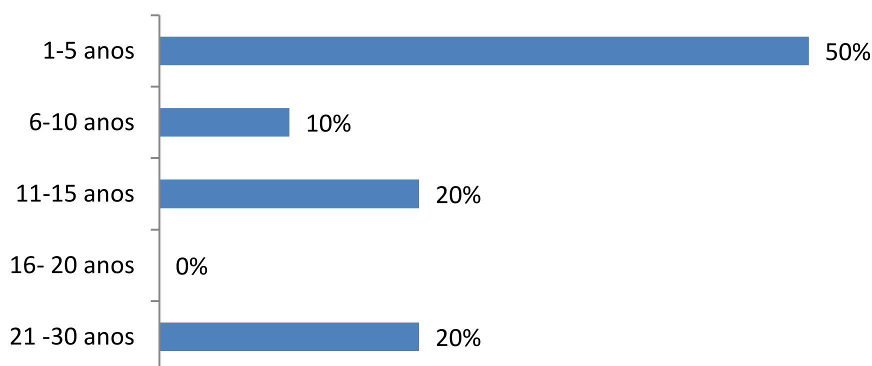


Gráfico 115: Tempo de coordenação dos coordenadores das BLX

8.3.2 Papel da Biblioteca Pública

Registaram-se 24 ocorrências relativamente ao papel da Biblioteca Pública nos dias de hoje (*Vide* tabela 24), sendo que foram classificadas em 3 eixos de ação distintos: *Comunidade*, *Espaço* e *Recursos*.

Papel da Biblioteca Pública
Incentivador de aprendizagens, fontes de informação, internet; envolve áreas de interesse e conhecimento que não podem ser desenvolvidas no ensino formal e na área profissional; permite acesso a um vasto campo de áreas de conhecimento.
A coleção é ainda importante na biblioteca. Depois tudo o que pode ser feito para fidelizar o utilizador para estar ativa junto das pessoas.
Biblioteca tem que estar ao serviço da comunidade. Deve integrar o que faz parte do seu negócio, parte da coleção e da leitura. Integrar as pessoas na sociedade e deve para isso promover ações em parceria que colmatem projetos que a biblioteca não tenha recursos para realizar. Elaborar um diagnóstico, identificar necessidades das pessoas. Planear para evitar situações avulsas. Fazer um plano a 5 anos e depois voltar a avaliar.
Biblioteca fora de portas, virada para a comunidade.
Aproximação à comunidade e ao público, direcionar o trabalho na direção das pessoas. O tradicional não pode ser esquecido, mas arranjar novas dinâmicas para aproximar o público.
Pretende-se que seja um espaço de tudo, acho que tem de evoluir mas não sei se estamos a evoluir para o que se pretende. Públicos diferentes e espaços diferentes, fornecer conhecimentos. Uma linha de condução entre o antigamente e o modernizar. Pretende-se uma miscelânea de atividades. O nosso caminho é informação e lazer mas dentro da nossa área tradicional.

Papel da Biblioteca Pública
Papel local enquanto motor de desenvolvimento das pessoas, para que possam crescer com outras oportunidades e possibilidades, educar-se. Inclui o objeto físico do livro. Biblioteca como polo de crescimento das pessoas, zona e território.
Serviço público, espaço de encontro, local de trabalho, local de aprendizagem.

Tabela 24: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre o papel da Biblioteca Pública

Os Eixos *Comunidade* e *Recursos* registaram 9 ocorrências cada, correspondendo a 37,5% dos resultados (*vide* gráfico 116). Identifica-se, desta forma, que ambos desempenham um mesmo nível de importância no papel que a biblioteca deve desempenhar. Recorde-se que o conceito de uma biblioteca aberta à comunidade encontra-se explícito no *Programa Estratégico Biblioteca XXI*, pelo que seria expectável que este fosse o eixo com maior proporção em relação aos restantes. Desta forma, verifica-se que, efetivamente, os coordenadores das Bibliotecas de Lisboa percecionam a disponibilização de recursos como parte da identidade da Biblioteca Pública e que não está totalmente enraizada a conceção deste sistema em torno das pessoas e da comunidade enquanto norma de ação, tal como enunciado por David Lankes (2012, p.58) - *As bibliotecas de excelência vêm a comunidade como a coleção.*

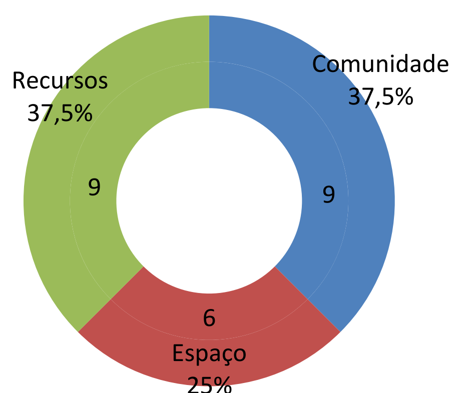


Gráfico 116: Eixos de ação identificados no âmbito do papel da Biblioteca Pública

A essência do eixo *Comunidade*, de acordo com a **tabela 25**, são as pessoas com ênfase na ação que a biblioteca deve desenrolar para atingir, fidelizar e aproximar-se

do público. Verifica-se que existe um sentido de responsabilidade inerente à Biblioteca Pública no que concerne às questões sociais da integração, inclusão, acesso a novas oportunidades e, ainda, a noção da biblioteca enquanto agente ativo impulsionador da comunidade. Estas características estão em sintonia com o referencial teórico desenvolvido, que enquadra a Biblioteca do Século XXI como uma biblioteca ativa e de portas abertas à comunidade.

Inferências no eixo comunidade	Nº
Ser ativo junto das pessoas/serviço à comunidade.	4
Fidelizar o utilizador/aproximar o público.	2
Integrar e incluir socialmente (minorias, excluídos, desempregados, sem mobilidade).	1
Fomentar o desenvolvimento das pessoas, zona e território.	1
Facilitar o acesso a oportunidades e novas possibilidades.	1

Tabela 25: Nº de inferências sobre o papel da Biblioteca Pública no eixo Comunidade

No eixo referente ao *Espaço*, visível na **tabela 26**, emergem as valências que se consideram ser fundamentais para o bom desempenho do papel da Biblioteca Pública, demonstrando a diversidade de possibilidades que este espaço pode assumir, nomeadamente quanto à disponibilização de conhecimento, aprendizagem, lazer, local de encontro das pessoas (a sala de convívio referida tantas vezes na literatura de referência) ou espaço para trabalho. Estas múltiplas realidades são evidência da aceitação de uma linha moderna que encara a biblioteca como um espaço para as pessoas, em conformidade com os serviços tradicionais como o empréstimo ou a consulta de documentos, por exemplo.

Inferências no eixo espaço	Nº
Acesso a conhecimento.	2
Aprendizagem	2
Lazer	1
Espaço de múltiplas realidades (encontro, trabalho).	1

Tabela 26: Nº de inferências sobre o papel da Biblioteca Pública no eixo Espaço

No eixo *Recursos* estão incorporadas as valências que se integram no serviço mais tradicional de uma Biblioteca Pública, como é o caso da coleção que se destaca com 3 ocorrências num total de 9, indicando que ainda é considerado o grande recurso. Estes dados indicam que embora as novas valências sejam uma realidade aceite, os coordenadores das Bibliotecas de Lisboa continuam a associar o papel da Biblioteca Pública aos recursos físicos e tecnológicos que dão acesso ao conhecimento.

Inferências no eixo recursos	Nº
Coleção	3
Serviço tradicional	2
Informação	1
Leitura	1
Internet	1
Fontes de informação	1

Tabela 27: Nº de inferências sobre o papel da Biblioteca Pública no eixo Recursos

8.3.3 Áreas de ação da Biblioteca Pública

Relativamente às áreas em que considerou importante que a Biblioteca Pública fosse um agente ativo, destaca-se o facto de entenderem que qualquer área a desenvolver terá como objetivo alcançar a comunidade, tal como enunciado pelo entrevistado nº 4 - *não podem ser aleatórias, mas sim direcionadas em função da comunidade.*

Foram registas 27 ocorrências, distribuídas em 9 temas distintos, como se verifica no gráfico 117, apontando a categoria *Aprendizagem e Competências* como a principal área de desenvolvimento que se integra, de acordo com o referenciado na página **84**

na tabela 2, no quadro de valências de uma biblioteca do futuro, tal como ser-se ativo no desenvolvimento do *Empreendedorismo*, da *Cidadania* e das *Literacias* junto da comunidade. Embora sejam temas presentes nas ocorrências registadas, têm uma menor representatividade.

Note-se que, com 5 ocorrências num total de 27, segue-se a área *Social*, considerado um aspeto crucial de uma biblioteca ativa e dinamizadora e que corrobora o enunciado na **página 84** ao nível das valências da Biblioteca Pública de hoje. Identificam-se, ainda, as áreas *Cultural*, *Coleção* e *Informação*.

Em último lugar, com apenas uma ocorrência, surge a *Memória Local,* que é, desde o início da história das bibliotecas, uma das áreas determinantes e que identificava a missão da Biblioteca Pública, pelo que é interessante verificar que é ainda referida como uma das áreas principais no século XXI, em detrimento de outras que não foram mencionadas, tal como as tecnologias e redes sociais, o diálogo intercultural, as novas dinâmicas de espaço (patentes na questão *sobre qual é o papel da biblioteca nos dias de hoje e que poderá indicar que consideram esta área fora da intervenção direta da biblioteca*), criação de conhecimento a par do acesso e disponibilização de informação e conhecimento, a disponibilização de equipamento tecnológico, que transforma a biblioteca num local onde – *Everyone is a maker* (LANKES, 2016) e ainda a ausência da criação de parcerias e colaboração com entidades externas. Os dados recolhidos apresentam o reconhecimento de diversas áreas fundamentais para a ação ativa da Biblioteca Pública, em que se destaca a primazia para a área da aprendizagem ao longo da vida e da aquisição de competências, embora exista necessidade de clarificar, no que respeita às diversas valências inerentes a uma Biblioteca do século XXI e, neste sentido, em que áreas as Bibliotecas de Lisboa podem e devem ser agentes ativos e transformadores.

Áreas de ação da Biblioteca Pública
Sociabilidade, cidadania, integração das pessoas, empreendedorismo ao fazer um e-mail ou um CV; apoio no acesso à informação, memória e história local, pessoas desenraizadas sem ligação afetiva com o bairro.
Apoio ao nível da integração de imigrantes, promoção turística do país, preparar as coleções em temáticas e línguas. Empreendedorismo, literacia económica, financeira e fiscal. Relação com o estado, burocracia, serviços e prestação de serviços. São áreas em que a BP pode ter um papel ativo de formação de competências.
Todas as áreas ao nível da aprendizagem e das competências. Tem de ser um agente ativo em que a comunidade está identificada. Não podem ser aleatórias, mas sim direcionadas em função da comunidade.
ALV é fundamental, mas sempre de acordo com as necessidades da comunidade, não a aprendizagem pela aprendizagem. Fazer reuniões com os elementos da comunidade para perceber, fazer parcerias para fazer com qualidade. Infoexclusão, desempregados com 40 anos que não sabem fazer CV precisam de apoio. Serviço à comunidade para a inclusão. Trabalhar com idosos na questão da saúde e prevenção. Conjunto de serviços que lhe diminua a solidão.
TIC. As pessoas têm mais dificuldades em mexer em computadores, nível de literacia muito baixo, analfabetismo. Contato com o livro é importante para os níveis iniciais de escolaridade.
Ter um papel ativo na comunidade.
Cultura, leitura, tecnologia, promoção, trabalho com a comunidade. Ainda não percebemos quais as áreas de maior intervenção. Falta conhecimento do território de Marvila.
Atendimento em geral. Oferta de atividades, coleção, atividades culturais.

Tabela 28 Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre as áreas de ação da Biblioteca Pública

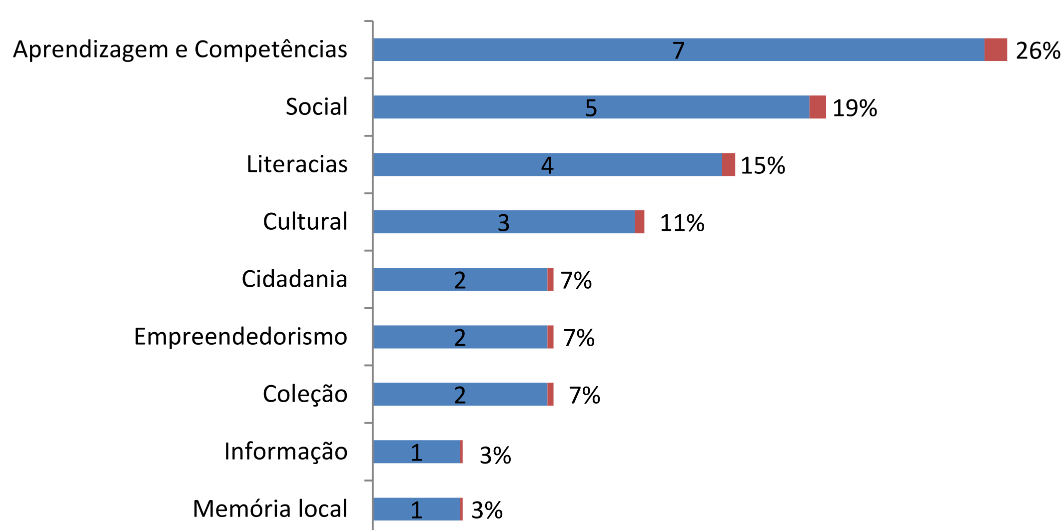


Gráfico 117: Áreas em que a Biblioteca Pública deve ser um agente ativo

8.3.4 Objetivos educacionais da Biblioteca Pública

Registaram-se 22 ocorrências em resposta aos objetivos educacionais da Biblioteca Pública (*Vide* tabela 29), confirmando-se que este sistema detém, claramente, objetivos educacionais (*Vide* tabela 30). No entanto, foram enumeradas diversas formas de educação a colocar em prática, nomeadamente com 3 ocorrências foi apontada a educação informal e com uma ocorrência a aprendizagem não formal. Nos objetivos educacionais está ainda presente o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, nomeadamente através da capacitação, da educação para a cidadania e no apoio diverso à comunidade. Efetivamente, os dados reportam o papel educacional da biblioteca mais ligado às ações do dia-a-dia, por exemplo, no acesso à informação, à coleção, a atividades com escolas, a projetos para público adulto, explicitação de regras, a ajustamento de comportamentos e a apoio a serviços públicos, do que à realização de ações de aprendizagem não formal. Conclui-se, pois, que não existe uma prática corrente de aprendizagem não formal que solidifique a sua importância nas Bibliotecas de Lisboa e que a torne visível como a linha educacional da comunidade.

Objetivos educacionais da Biblioteca Pública
É um complemento, estudar ou levar um livro; pessoas sem ensino formal que a biblioteca permite o contato com informação e seguir um percurso paralelo à escola.
Começar a trabalhar com as escolas logo de pequenos. Ter programas e projetos orientados para os adultos e seniores. Mas não há autonomia para desenvolver algo da nossa autoria.
Sempre foi cumprido, talvez de uma forma menos orientada e monitorizada. As bibliotecas sempre tiveram desde a sua origem uma missão educativa, uma educação informal, alargando o conhecimento com a coleção. Neste momento estão a chamar a si esta responsabilidade.
Eram um complemento à educação desde sempre, não eram suficientes para fornecer competências às pessoas. Hoje devem ter um papel numa lógica de aprendizagem não formal.
Disponibilizar informação e em vários níveis. Estarmos atentos às perguntas básicas que as pessoas fazem sobre a biblioteca e os serviços à comunidade, informação, documentos, pesquisas, serviço de informação à comunidade.
Alunos com dificuldades. Famílias destruturadas com nível de escolaridade mínimo. A biblioteca incute regras, disciplina, hábitos que não têm em casa. Educação para a cidadania para todos os públicos. Projetos em parceria.
Tem necessariamente, é inerente à biblioteca. No trabalho com as escolas e entender o que a comunidade precisa em termos educacionais.
Acho importante, mesmo que seja numa via informal. Tem objetivos educacionais.
Toda a atividade que fazemos vai mais além do que educar, pretende promover o crescimento pessoal dos utilizadores. Acho que é um papel fundamental das bibliotecas, formar e capacitar pessoas, dar a conhecer outras

formas do mundo. Comportamento também tem de ser educados para que vejam uma peça de teatro ou um filme.
Objetivos educacionais da Biblioteca Pública
Está enraizado. Faz parte da biblioteca, nem que seja a fazer pesquisas.

Tabela 29: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre os objetivos educacionais da Biblioteca Pública

Inferências sobre os objetivos educacionais	**Nº**
Papel inerente à biblioteca.	5
Educar informalmente.	3
Educar para a cidadania.	2
Trabalhar com escolas.	2
Disponibilizar informação.	2
Formar e capacitar pessoas.	1
Educar de forma ajustada às necessidades da comunidade.	1
Ser um serviço de apoio à comunidade.	1
Ser um serviço de informação à comunidade.	1
Disponibilizar aprendizagem não formal.	1
Alargar conhecimento através da coleção.	1
Disponibilizar programas e projetos para adultos e seniores.	1
Ser um complemento ao ensino formal.	1

Tabela 30: Nº de inferências sobre os objetivos educacionais da Biblioteca Pública

8.3.5 Papel da Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem

Relativamente ao que pode ser feito pela Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem, registaram-se 23 ocorrências, como se pode verificar na **tabela 31**, tendo sido agrupadas em duas correntes: o *saber* e o *fazer* (*Vide* gráfico 118). No *saber*, com 10 ocorrências num total de 23, inserem-se as ações de diagnóstico, e no *fazer*, com 13 ocorrências num total de 23, incluem-se as ações concretas, sendo que o *saber* atinge 43% dos resultados e o *fazer* situa-se em 57%, espelhando, por um lado, um grau de importância mais elevado para o produzir e não tanto para o refletir

e, por outro, a necessidade de colocar em prática uma gestão estratégica para se entender com exatidão o que fazer em prol da comunidade e das pessoas. Destaca-se, com 3 ocorrências, a necessidade de realizar um diagnóstico da comunidade, evidenciando a importância de recolher dados que promovam um projeto de aprendizagem adequado às pessoas (*Vide* gráfico 118). Quanto ao nível da concretização de projetos, verifica-se que as propostas atingem diferentes públicos-alvo, tais como as crianças em ambiente escolar, jovens, adultos, seniores e públicos mais específicos como os estrangeiros, para além de se alinharem, especificamente, pela promoção da leitura ou pela aprendizagem não formal ou generalizarem-se e proporem tudo o que não se aprende na educação formal. Esta disparidade de opções expõe as fragilidades da aprendizagem nas BLX, na medida em que demonstra a inexistência de uma linha condutora para a sua prossecução.

Papel da Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem
Ações, iniciativas, oficinas que promovam e incentivem a exploração de determinadas áreas do saber como as TIC. A biblioteca é um incentivo.
Projetos com temáticas diferenciadas e integrados com diferentes ações orientados para o bairro.
Desenvolver projetos que consigam incutir hábitos de leitura, mas também competências em áreas como o digital, matemática, língua materna, línguas estrangeiras. Deve ter uma coleção atualizada para que possa integrar hábitos de leitura em função dos interesses identificados. Identificar parceiros, fazer um diagnóstico da comunidade, definir tipo de público que pode e deve atingir e fomentar ações. Deve ter um papel ativo na aprendizagem não formal.
Temos de partir da base do público-alvo e da comunidade onde estamos inseridos. Dependendo deste, os objetivos devem ser direcionados para o que efetivamente precisam. Depois fazer um programa funcional de apoio.
Programas para estrangeiros na cidade. A partir da coleção podemos trabalhar diversos temas com as pessoas. Apoiar os trabalhos da escola para crianças e jovens. Com os seniores aprendizagem intergeracional.
Depois de conhecer a comunidade e saber as necessidades deve apresentar uma proposta para dar resposta ao que precisa.
Cidadania, ensinar a viver, tudo aquilo que não se aprende na escola.
Tudo pode ser aprendido. Temos capacidade de oferecer oportunidades para aprender.
Deve existir um programa de aprendizagem. A oferta não está bem estabelecida.

Tabela 31: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre o papel da Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem

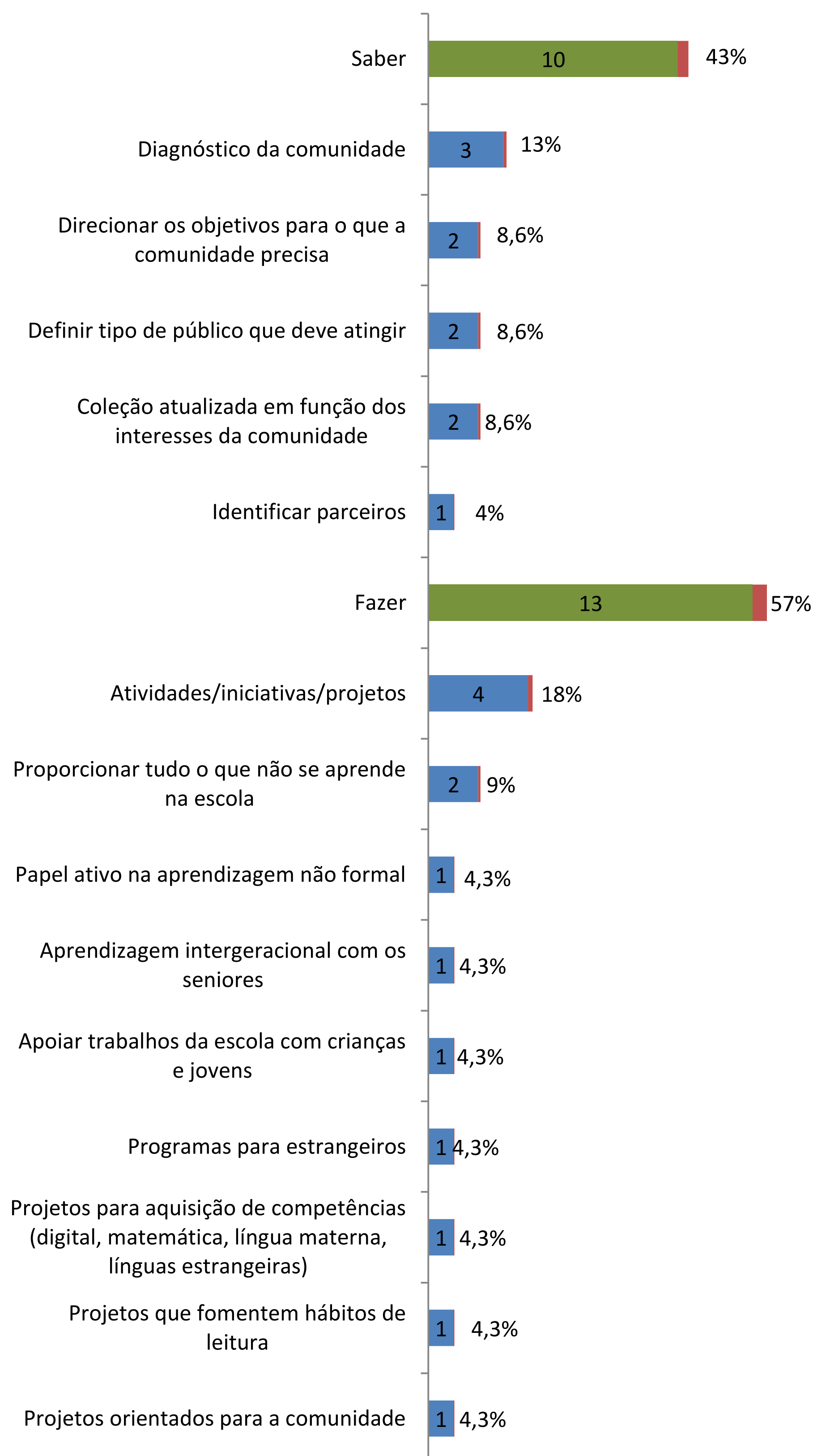


Gráfico 118: Papel da Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem

8.3.6 Aprendizagem Não Formal

No seguimento das questões elaboradas, era imperativo questionar os entrevistados sobre o que entendem ser a aprendizagem não formal, tendo-se verificado que se trata de um conceito ainda não assimilado por 30% dos inquiridos (3 ocorrências num total de 10), que indica tratar-se de *tudo o que não seja aprendizagem formal* ou *Toda aquela que vamos aprendendo ao longo da vida.* Confundem, inclusive, o conceito de aprendizagem não formal com a aprendizagem informal – *A própria visita à biblioteca pode caminhar no sentido da aprendizagem não formal.* Todavia, 70% dos entrevistados (7 ocorrências num total de 10) define o conceito de aprendizagem não formal pela expressão - *O que se aprende fora do contexto académico (2 ocorrências)* ou *sem certificados* (5 ocorrências), evidenciando um entendimento do conceito embora sem capacidade de o enunciar na totalidade.

Aprendizagem Não Formal
Todas as formas de aprender sem estarmos inseridos formalmente numa instituição. O que se aprende fora do contexto académico.
Qualquer tema de aprendizagem. A própria visita à biblioteca pode caminhar no sentido da aprendizagem não formal.
Biblioteca organiza, cria o seu ato formativo, mas que tem como objetivo o enriquecimento pessoal, profissional sem qualquer creditação para outros meios.
Não é educativa, não tem currículo a que tem de obedecer, mais flexível. Corresponde às necessidades dos formandos.
Que não é institucional e que se vai aprendendo ao longo da vida, sem certificação.
A que não tem certificados.
Sem certificação. Tem como objetivo transmitir conhecimento de uma forma simples, mesmo formal.
Tudo o que não seja aprendizagem formal. Tudo que se possa ensinar que não se ensina na escola.
Projetos de formação sem certificação mas que haja uma vontade de passar informação e de receber.
Toda aquela que vamos aprendendo ao longo da vida e que somos nós a procurar.

Tabela 32: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre o conceito de aprendizagem não formal

Estes conceitos encontram-se definidos no ponto *3.2. Aprendizagem Formal, Não Formal e Informal (p.32)* de acordo com os pressupostos da Comunidade Europeia

(2000), Canário (2006) e Bahia (2008). Segundo Canário, a aprendizagem não formal consiste em *processos marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais em regra de caracter voluntário sem preocupações de certificação e pensados à medida de públicos e situações singulares* (2006:161). Neste sentido, é pertinente a passagem de conhecimento e demais esclarecimentos, não só para os coordenadores mas, também, para toda a equipa envolvida, uma vez que o impulsionamento desta matéria depende do correto entendimento sobre a mesma e, efetivamente, os inquiridos admitem ser *Muito importante* (8 ocorrências num total de 10) desenvolver ações de aprendizagem não formal (*vide* gráfico 119) no âmbito da missão da Biblioteca Pública.

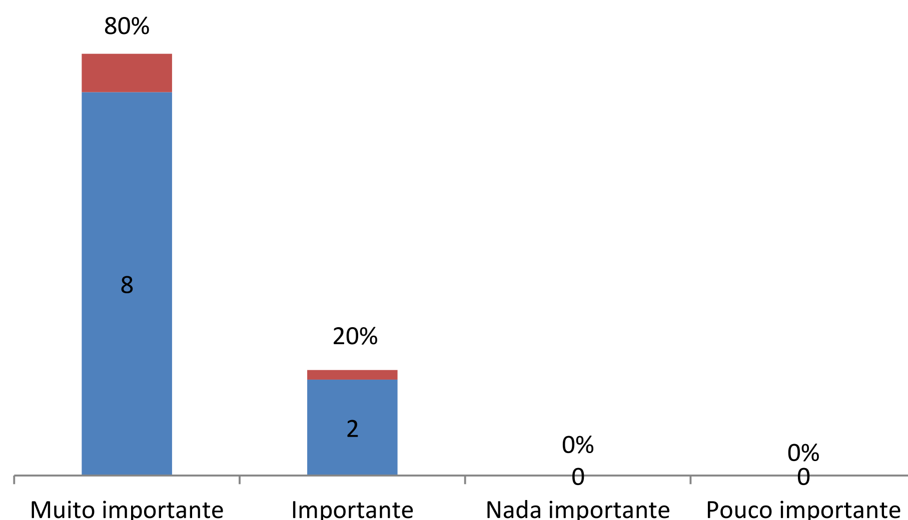


Gráfico 119: Grau de importância atribuído ao desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal

A importância associada ao desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal diz respeito à certeza de que se trata de um papel da Biblioteca Pública, tendo atingido 50% dos resultados, com 6 ocorrências num total de 12 (*Vide* gráfico 120), reafirmando os dados anteriormente apresentados na **tabela 26.** Afirmam que é importante o seu desenvolvimento tendo em perspetiva o fator comunidade e o valor da aprendizagem por si mesma. Em suma, a aprendizagem não formal é uma valência da Biblioteca Pública importante pelo valor que tem aprender para as pessoas.

Porque é importante desenvolver ações de Aprendizagem Não Formal
Deve ser um dos papéis da biblioteca pública, paralelo ao disponibilizar o documento, coleção.
É o caminho da biblioteca. Fidelizar os utilizadores, caso contrário com a concorrência eles vão embora.
É uma expectativa e uma necessidade, mas acho que foi a biblioteca que criou esta expectativa e não foi a sociedade que disse ser uma missão dela.
Uma das missões é integrar as pessoas, desenvolver aprendizagem, pelo que tem de ir ao encontro da inclusão. A ANF é um elemento a integrar.
A aprendizagem vai-se fazendo de experiências e cabe à biblioteca essa missão da aprendizagem não formal, tem equipas, tem recursos, aproveitar as competências e contribuir com o que temos.
Porque estamos sempre a aprender, há sempre assuntos novos.
O paradigma mudou muito e fez com que a biblioteca tenha na sua alçada muito mais obrigações para com o público que serve.
Ganha público, ligação à comunidade, é nossa obrigação fazê-lo e fazer tudo o que os possa ajudar e de forma gratuita a pessoas que não têm forma. Para os funcionários é bom porque saem da rotina, fazer elos técnicos da equipa, de resto é empréstimo e espaço. Mas temos de acautelar o papel da biblioteca na comunidade, porque um passo mal dado pode colocar em causa a biblioteca no envolvente. É preciso ter formação, não devemos fazer de forma amadora e ir à aventura nas novas direções.
É um papel fundamental formar as pessoas.
Porque cada vez mais a biblioteca substitui a família. Há muitas crianças que procuram a biblioteca que não têm e outros têm demais. Há pessoas muito interessadas.

Tabela 33: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre a importância de desenvolver ações de aprendizagem não formal

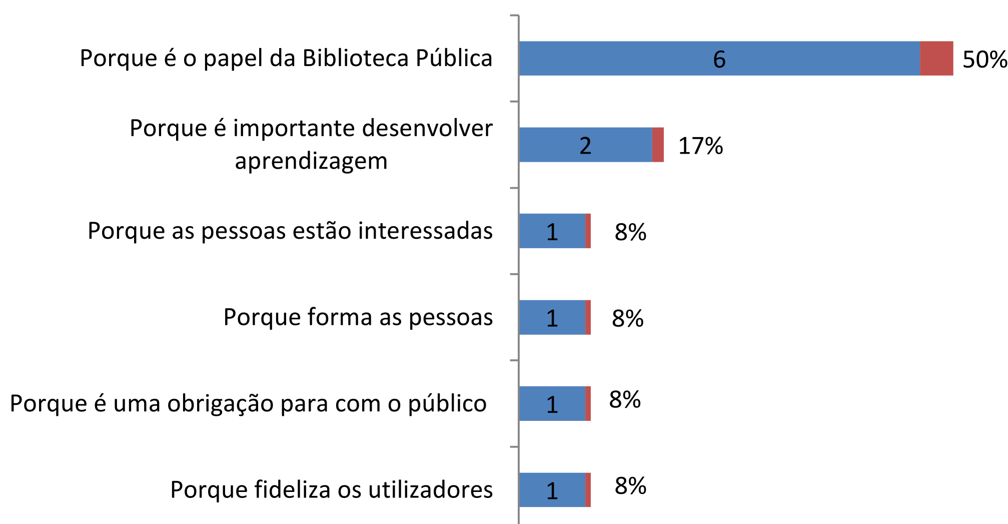


Gráfico 120: Porque é importante desenvolver ações de aprendizagem não formal

8.3.7. Papel dos utilizadores das BLX na aprendizagem não formal

No que respeita ao papel que os utilizadores das Bibliotecas de Lisboa têm desempenhado, verifica-se que, em 70% dos equipamentos, os utilizadores solicitaram ações de aprendizagem não formal (*Vide* gráfico 121). A temática mais requerida, de acordo com o gráfico 122, foi no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação que regista 7 ocorrências num total de 16. No entanto, existiram pedidos com vista ao desenvolvimento das competências da língua materna, línguas estrangeiras, competências cívicas e desenvolvimento pessoal. Esta informação corrobora os dados analisados no âmbito do *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal* (*Vide* gráfico 82), na medida em que existe uma variedade de interesses e necessidades de aprendizagem que os utilizadores gostariam de ver atendidas pelas BLX.

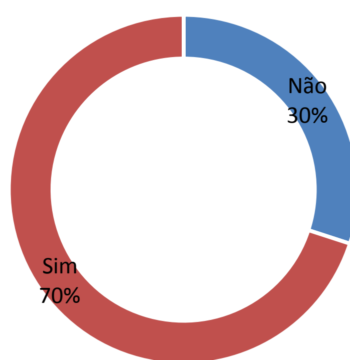


Gráfico 121: Solicitação dos utilizadores por ações de aprendizagem não formal nas BLX

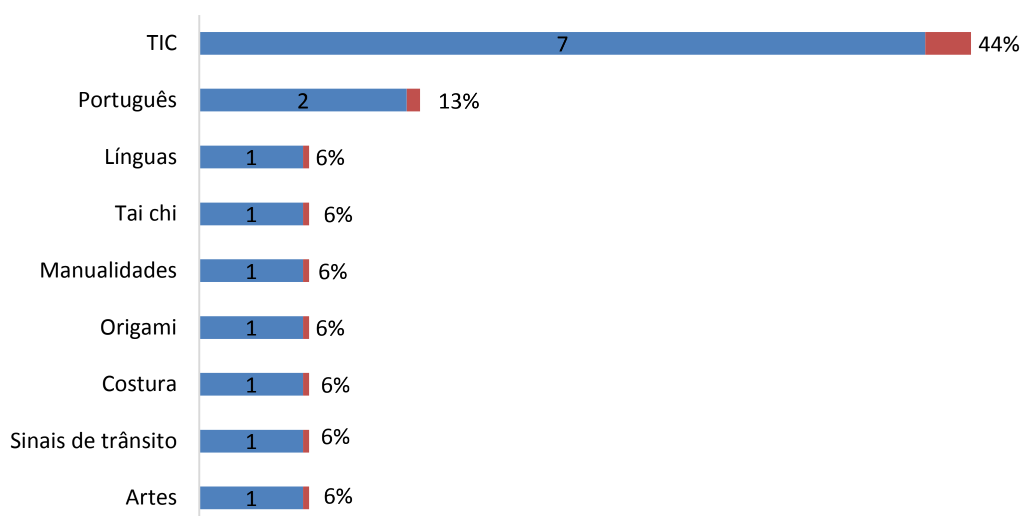


Gráfico 122: Temáticas solicitadas pelos utilizadores no âmbito das ações de aprendizagem não formal

Estes utilizadores foram maioritariamente os reformados/seniores, como se pode constatar no gráfico 123, com 47% dos resultados. Note-se que, no gráfico 63, no âmbito do *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal*, os participantes atingiram 48% de reformados, 20% a exercer uma profissão, 12% de desempregados e apenas 3% de estudantes, pelo que os resultados de ambos os instrumentos de recolha de dados estão alinhados. Efetivamente, são quatro os grupos que participam e solicitam este género de atividade e são estes os públicos-alvo que as BLX atingem.

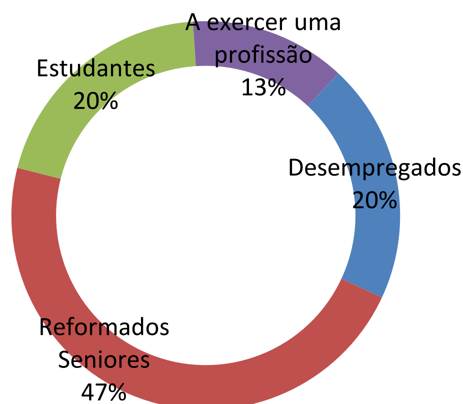


Gráfico 123: Utilizadores que solicitam ações de aprendizagem não formal

8.3.8. Metodologia aplicada na aprendizagem não formal nas BLX

No que respeita a um método instituído para o desenvolvimento das ações de aprendizagem nas Bibliotecas de Lisboa, os dados indicam que os entrevistados acreditam não existir a implementação de uma metodologia. Veja-se o gráfico 124 em que 60% dos respondentes, correspondendo a 6 ocorrências num total de 10, afirma categoricamente a inexistência de uma estratégia, um método ou um projeto delineado. Por outro lado, 40% dos resultados não o declara frontalmente, talvez por receio de o pronunciar, mas utiliza o artifício do *mais ou menos* ou *não está muito clara em termos do que fazem,* deduzindo-se a ausência de uma metodologia no desenvolvimento da aprendizagem não formal.

Que método é utilizado na aprendizagem não formal
Vamos fazendo mais ou menos; interiorizamos como uma tarefa das BLX.
Não tem noção no que fazem nas outras bibliotecas. Deve ser feito em rede. Em rede só há projetos para crianças.
Há um forte envolvimento de entidades externas porque parece que não temos pessoal que consiga assegurar temáticas de ANF com o mínimo de qualidade exigido.
Funciona de forma desintegrada, com ações avulsas e sem estratégia. Funciona sobretudo para responder a pedidos externos.
Muito insípida. Fala-se muito do conceito de ALV, mas o que vemos não é isso. Vêm a uma atividade. Aprendem a fazer algo em diversas áreas como as TIC, manualidades, *hobbys*. Deve ser aperfeiçoada.

Que método é utilizado na aprendizagem não formal
Não existe nenhum projeto. Funciona com o que a biblioteca quer fazer e consegue fazer. E parte das propostas que a comunidade faz.
Não está muito clara em termos do que fazem. Só soube que existia o português para estrangeiros numa reunião recente. Há dificuldade dos técnicos em entender ate onde vai a ANF.
Funciona mais ou menos - umas têm periodicidade estranha, há ações que é uma vez, é uma amostra. Uma sessão de ioga serve para despertar que existe, mas não perdura. Não existe projeto de aprendizagem nas BLX. É uma presunção dizer que sim, porque a aprendizagem pressupõe um caminho e entrar num túnel de uma forma e sair de forma diferente. Pressupõe, por isso, uma periodicidade.
Há algumas coisas. O que não vejo é um sentido estratégico para a ANF. Não está definido um caminho e rumo para esta área. Não está em nenhuma biblioteca um sentido de estratégia tendo em conta o público que tem. Há que olhar para o que as pessoas vão fazer à biblioteca e como usar isso para atingir outros fins.
Mais ou menos. Há pouca oferta e restringe-se só a algumas bibliotecas. Acho que não funciona na rede, em rede.

Tabela 34: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre o método utilizado na aprendizagem não formal

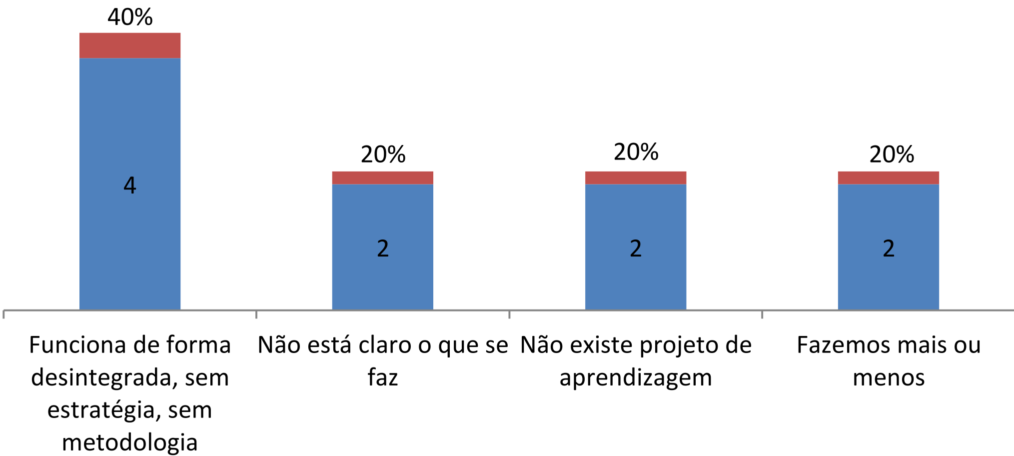


Gráfico 124: Existência de um método no desenvolvimento das ações de aprendizagem não formal

A afirmação anterior é justificada, por um lado pela forma como a aprendizagem não formal é executada na atualidade; e, por outro, pelas medidas que deveriam ser aplicadas para desenvolver um projeto de aprendizagem não formal, como se verifica no gráfico 125. No total registaram-se 21 ocorrências, presentes na **tabela 34.**

O que é feito atinge 62% dos resultados, correspondendo a 13 ocorrências, e *O que deve ser feito* atinge 38%, correspondendo a 8 ocorrências, demonstrando que existe uma reflexão sobre o presente e o futuro, sendo que a análise é mais crítica face ao atual momento e menos abundante no que respeita ao futuro, eventualmente, por desconhecimento da matéria, por desinteresse pelo assunto ou por os respondentes julgarem que a opinião a ser dada não é relevante.

Na vertente do que está a ser feito, *as ações-avulso* registam 4 ocorrências num total de 13 e, seguidamente, com 3 ocorrências a *resposta a pedidos externos,* representativas da forma como os coordenadores definem o que é atualmente a aprendizagem não formal nas BLX. É, portanto, de uma atividade casuística e cedida a parceiros externos. Realça-se, também, o foco nos recursos humanos quanto às competências e à qualidade das ações que dinamizam, o que reflete uma preocupação pelo impacto que as mesmas terão nas pessoas que frequentam estas atividades. E salienta-se, ainda, a referência à falta de conhecimento do que é desenvolvido na Rede de Bibliotecas de Lisboa, demonstrando a necessidade de fortalecer esta relação para que exista um conhecimento global do que se cumpre atingir.

Na vertente do que deve ser feito, o destaque passa pelas 4 ocorrências num total de 8 relativas à necessidade de auscultar a comunidade e perceber quais as suas carências. Verifica-se, mais uma vez, que existe uma consciência da importância de um levantamento de necessidades como ponto de partida de um projeto de aprendizagem não formal. Os dados assinalam que existe o desejo de formação de um grupo de trabalho, o que corrobora a ambição de um trabalho em rede, referido anteriormente, e, por fim, a definição do projeto com um plano prévio. É de salientar que a gestão estratégica de um projeto envolve, não só o planeamento mas, também, a operacionalização, a avaliação e as propostas de melhoria e nenhuma destas fases foi apontada pelos participantes, demonstrando desconhecimento sobre a matéria.

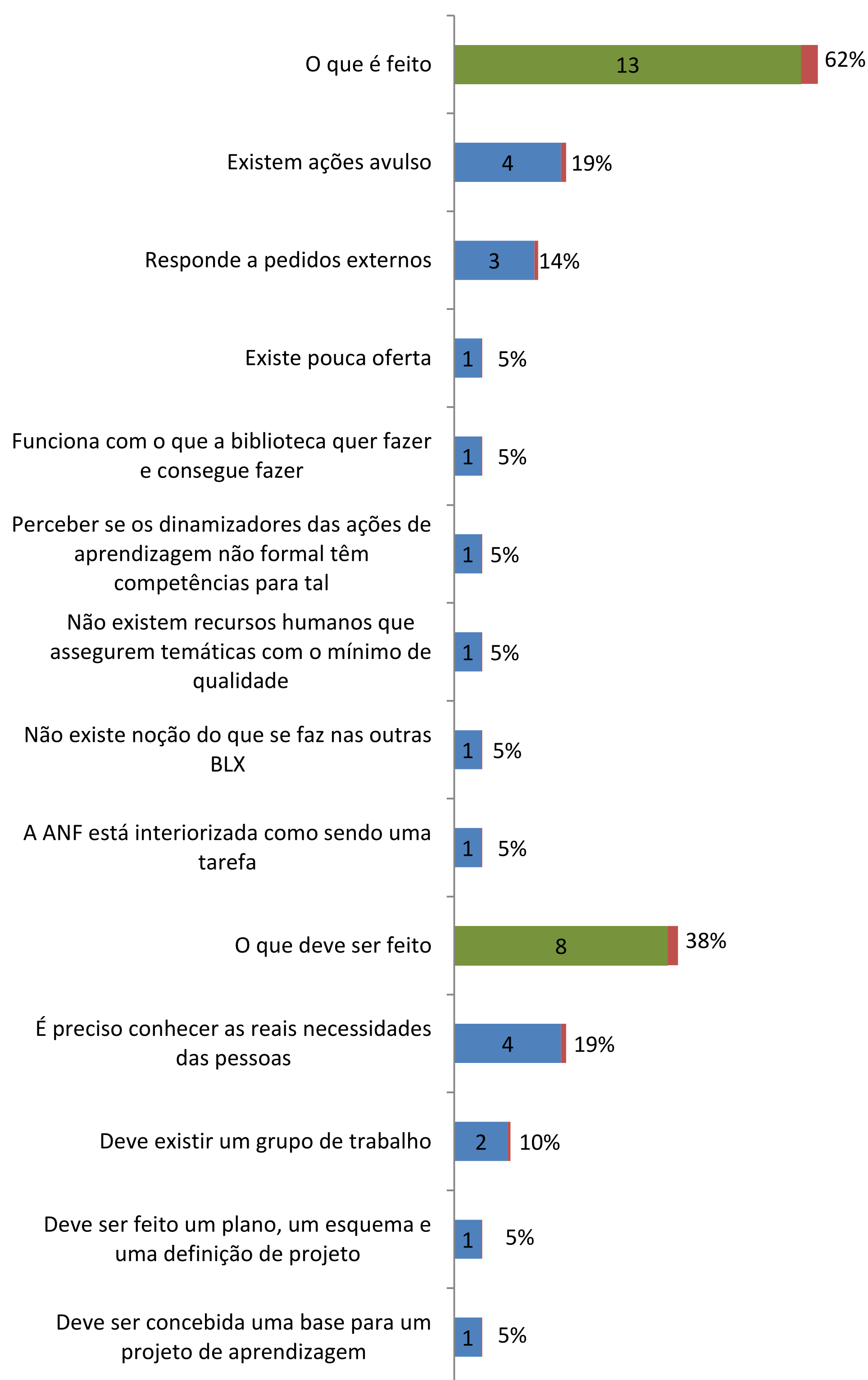


Gráfico 125: Justificação da inexistência de um método no desenvolvimento das ações de aprendizagem não formal

8.3.9. Dinamização das ações de aprendizagem não formal nas BLX

As ações de aprendizagem não formal têm sido desenvolvidas, quer pelos técnicos das BLX, quer por parceiros externos, como se comprova na tabela 30. Verifica-se, no gráfico 126, que 20% das bibliotecas desenvolveu as ações de aprendizagem não formal recorrendo apenas a técnicos internos, e 20% dinamizou este género de atividade através dos parceiros externos. Apenas um dos entrevistados, com um total de 10% dos resultados, não consegue identificar quem dinamizou as ações que decorreram no equipamento, uma vez que se encontra apenas há um ano a coordenar a biblioteca e não tem conhecimento do histórico das ações de aprendizagem não formal, porque não existe nenhum registo escrito. Esta dificuldade foi sentida também pela investigadora (Mendes, 2018) na redação do subcapítulo 7.2, no âmbito da aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa, precisamente pela inexistência de um repositório de dados que permitisse reconstruir uma linha temporal das ações de aprendizagem não formal.

Dinamização das ações de aprendizagem não formal
Técnicos da BLX ou parceiros.
Técnico interno e parceiro.
Parceiros
Técnico e entidades externas.
Técnico e entidades externas.
Técnico e entidades externas.
Não sei, não existe registo do que foi feito.
Técnicos
Parceiros. Não temos equipa em número suficiente.
Técnico

Tabela 35: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre os dinamizadores das ações de aprendizagem não formal

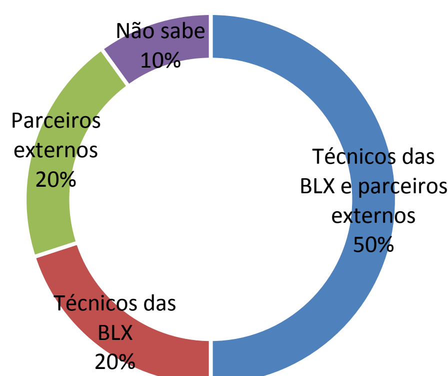


Gráfico 126: Identificação dos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal

8.3.10. Temáticas desenvolvidas nas ações de aprendizagem não formal nas BLX

As ações desenvolvidas corresponderam a temáticas diversas de desenvolvimento pessoal, economia e finanças, artes, cidadania, língua materna, língua estrangeira e saúde, destacando-se com 7 ocorrências a temática das tecnologias da informação e da comunicação (V*ide* gráfico 127), sendo que, de um modo geral, os temas indicados pelos entrevistados são aqueles que foram dinamizados num passado recente. Não existe, no global, uma recuperação da informação, com exceção de um dos entrevistados que referiu a participação no Projeto Ulisses (referido no capítulo 7). Esta informação corrobora a perspetiva, apresentada no gráfico 125, da existência de ações-avulso, tratando-se de mais uma tarefa da biblioteca que disponibiliza o que quer e o que consegue.

Temáticas de aprendizagem não formal desenvolvidas
Correio Eletrónico, Skype, Redes Sociais, Excel, Ioga, Origami, Língua Estrangeira, Desenvolvimento Pessoal, GIMP.
TIC e Filosofia.
Entidade reguladora da comunicação de literacia digital e literacia financeira.
TIC, Literacia Digital, Literacia Financeira, Procurar emprego, fazer CV.
TIC, Desenvolvimento Pessoal (tricot, prevenção contra assaltos, violência no namoro), Português para Estrangeiros, Costura, Prevenção de Terramotos, Saúde e Alimentação, DECO sobre endividamento.
Educação para a Cidadania, Língua Materna, TIC.
TIC

Temáticas de aprendizagem não formal desenvolvidas
TIC, Origami, ULISSES.
Clouds, Coaching para mulheres, Cinema, Dança, Habitação.
TIC

Tabela 36: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX no âmbito das temáticas desenvolvidas na aprendizagem não formal

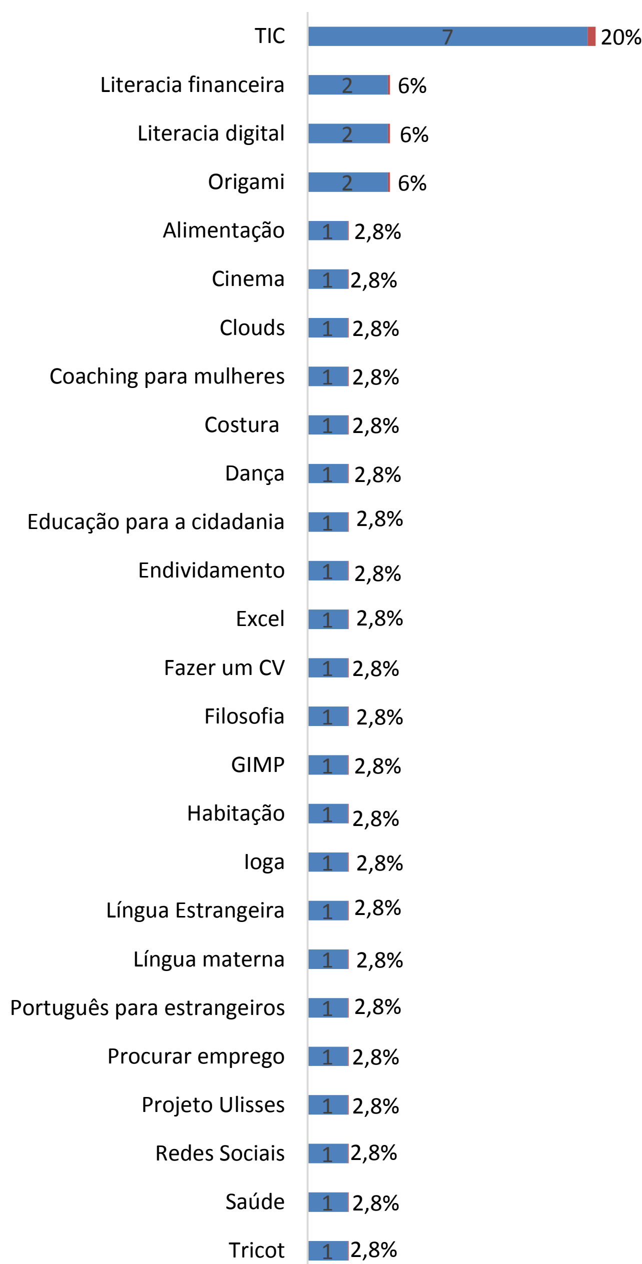


Gráfico 127: Temáticas das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas presentemente ou no passado

8.3.11. Público-alvo das ações de aprendizagem não formal nas BLX

Relativamente ao público que frequentou estas ações de aprendizagem é de notar, mais uma vez, os mesmos grupos em consonância com os gráficos 123 e 63, sendo que a categoria *reformados/seniores* regista 7 ocorrências num total de 21 (*Vide* tabela 37), apresentando sempre a maior percentagem de participação. Comprova-se, assim, que é o principal alvo das ações de aprendizagem não formal nas BLX. Dois dos

entrevistados, atingindo 9% dos resultados (*Vide* gráfico 128), não têm conhecimento do tipo de público-alvo, porque não existe um registo escrito do que foi realizado e as ações ocorreram sob outra coordenação do equipamento.

Público-alvo das ações de aprendizagem não formal
Reformados/Seniores, Ativos profissionalmente.
Reformados/Seniores.
Publico externo à biblioteca.
Reformados/Seniores, Desempregados, Ativos profissionalmente, CV também apanhou estudantes.
Reformados/Seniores, Desempregados, Estudantes/Jovens, Imigrantes, Ativos profissionalmente.
Estudantes/Jovens, Reformados/Seniores, Desempregados.
Não sabe, não existe registo do que foi feito.
Reformados/Seniores, Desempregados.
Estudantes/Jovens, Reformados/Seniores, Ativos profissionalmente.

Tabela 37: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX no âmbito do público-alvo das ações de aprendizagem não formal

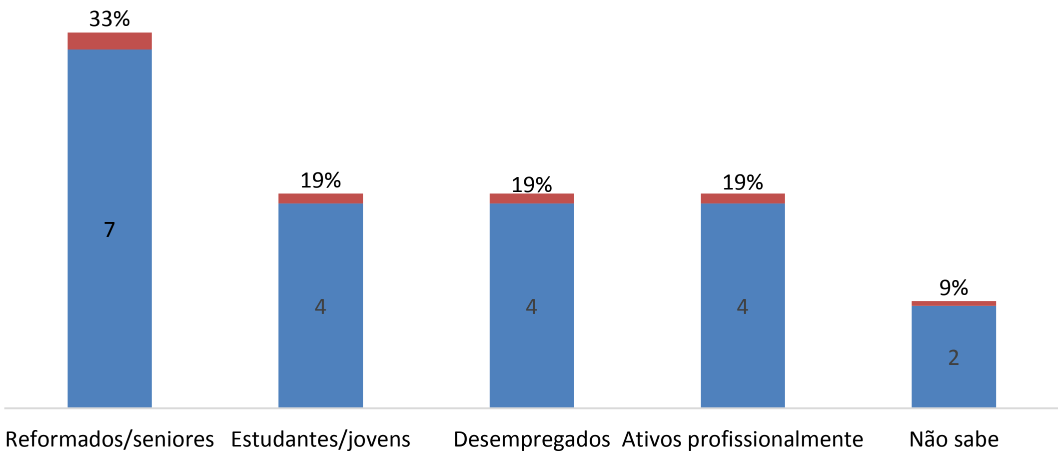


Gráfico 128: Público-alvo das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas presentemente ou no passado

8.3.12. Participação dos coordenadores num projeto de aprendizagem não formal nas BLX

Estes coordenadores não foram solicitados a cooperar na elaboração de um programa de aprendizagem não formal para a Rede de Bibliotecas de Lisboa ou, especificamente, para a biblioteca que coordenam como se comprova pelo gráfico 129. A única resposta positiva relaciona-se com a participação do entrevistado na organização do programa *OportunAidade* para a rede (referido no capítulo 7) no início da sua implementação, em 2012, e com o entendimento que este faz do pedido de projeção da biblioteca nesta área, considerando este pedido uma solicitação.

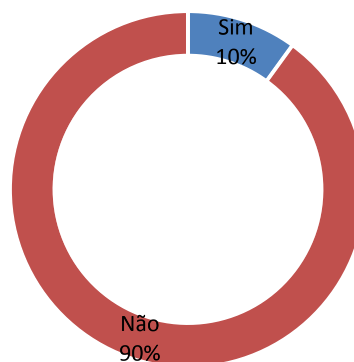


Gráfico 129: Solicitação de participação dos coordenadores num projeto de aprendizagem não formal

Todavia, nem todos os coordenadores se mostraram interessados na participação ativa num programa de aprendizagem não formal. Apenas 50% dos entrevistados afirmou querer integrar um grupo de trabalho, 20% não quer participar na organização deste género de atividade e 30% encontra-se relutante (*Vide* gráfico 130).

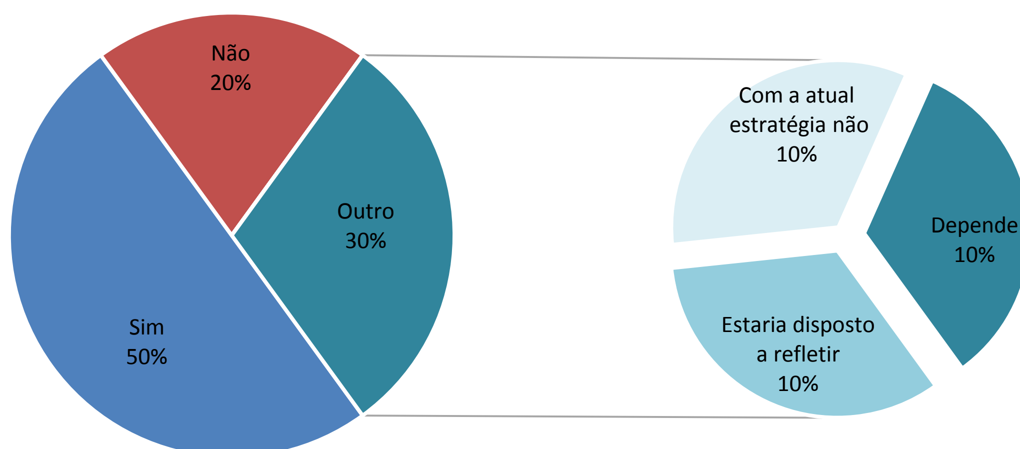


Gráfico 130: Interesse dos coordenadores na participação de um projeto de aprendizagem não formal

No que respeita à forma como gostariam de intervir, regista-se 2 ocorrências num total de 10 para a participação na seleção de temas e parceiros para a biblioteca que coordenam, 2 ocorrências para propostas de ideias de acordo com as necessidades da comunidade, mas apenas uma ocorrência para a integração de um projeto de aprendizagem em todas as suas fases (*Vide* gráfico 131). Estas são as respostas mais assertivas que demonstram uma forma clara e objetiva na forma como gostariam de se posicionar nesta matéria que se encontram registadas na **tabela 38**. Nas respostas dadas, verificaram-se 3 ocorrências num total de 10 no sentido de desconhecerem a forma como poderão integrar o projeto, como se verifica no gráfico 131.

Como gostariam de intervir num projeto de aprendizagem não formal
Gostaria de estar envolvido, a metodologia a aplicar iria definir o meu papel.
Outras entidades e outros temas em que se insere a natureza da biblioteca.
Fazendo um diagnóstico integrado da rede, fazer programas em função das pessoas, fomentar indicadores, estabelecer objetivos, monitorizar, analisar impactos dos serviços.
Com um grupo de trabalho tendo por base a comunidade. Na elaboração de propostas, de ideias que podem ser concretizadas para ajudar no que as pessoas precisam.
O que fosse necessário.

Como gostariam de intervir num projeto de aprendizagem não formal
Gosto mais de outras áreas.
Na seleção das ANF para a biblioteca porque tenho noção do que pode ser preciso. Nas BLX não sei se tenho conhecimento para tanto.
As disparidades entre BLX são grandes. São casuísticas, sem definição de uma estratégia, de um percurso. Substituem-se às atividades culturais que existem no território. Não sei se teria algo a dizer. Implica partir pedra e as pessoas não estão muito dispostas a isso, a mudarem, a refletirem.
Dependia do tema, do que me oferecessem.

Tabela 38: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre como gostariam de intervir num projeto de aprendizagem não formal

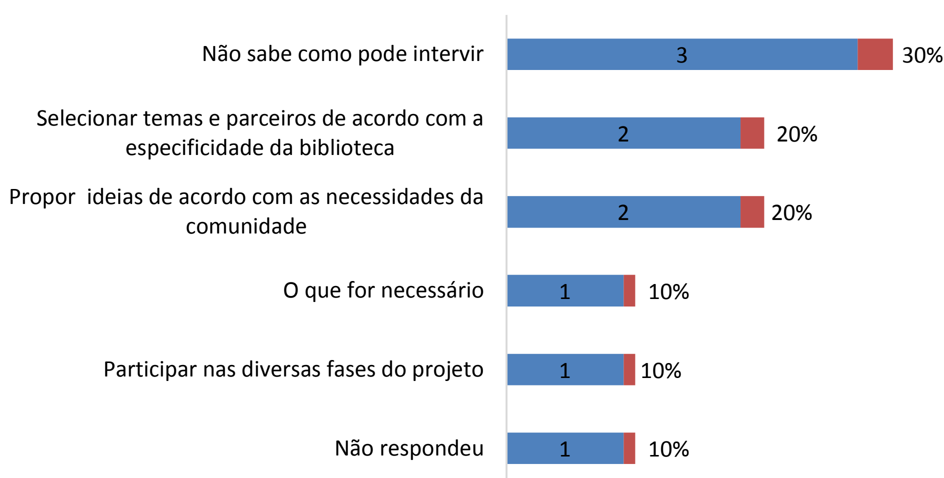


Gráfico 131: Como os coordenadores gostariam de intervir num projeto de aprendizagem não formal

8.3.13. Importância de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

Todos os entrevistados consideraram importante a realização de ações de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa, corroborando a informação analisada na **tabela 26**, no que respeita ao papel que a Biblioteca Pública desempenha na atualidade e no gráfico 117, quanto a ser uma das áreas onde este sistema deve ser um agente ativo. Todavia, importa entender porque é que consideraram a aprendizagem não formal uma atividade fundamental. A tabela 39 apresenta os motivos enunciados, sendo que se resumem a três áreas: *biblioteca*,

comunidade, *aprendizagem*. Do ponto de vista da *biblioteca* é um papel inerente à sua condição e, como tal, deve disponibilizar temas que vão ao encontro da especificidade de cada equipamento (2 ocorrências num total de 11). Na perspetiva *comunidade,* com 5 ocorrências num total de 11, a aprendizagem não formal é um benefício para as pessoas, mas também uma exigência da comunidade e este género de atividade permite alcançar os indivíduos. Na vertente *aprendizagem*, com 4 ocorrências num total de 11, dá-se primazia à aquisição de conhecimento, competências e experiências por todos aqueles que frequentem ações de aprendizagem não formal (*Vide* gráfico 132). Em suma, a aprendizagem não formal é percecionada como uma estrutura decisiva na sociedade e determinante na capacitação da comunidade.

Importância de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX
A Biblioteca Pública é procurada para esse efeito, tem esse papel. Quando há oferta a exigência é maior.
Há dificuldade em ter público para isso. Computadores são usados para as pessoas que estão a trabalhar; outros públicos serão para depois das 18h e a esta hora a biblioteca encerra.
Em determinadas áreas sim. Conteúdos relacionados com a comunicação social nos vários suportes, imprensa, mensagem jornalística, técnica jornalística.
Por todos os motivos mencionados anteriormente.
A biblioteca não deve servir só a área envolvente, deve servir quem quer vir à biblioteca. Serve a freguesia mas deve chegar a outros públicos.
Porque as pessoas querem ter e precisam de ter conhecimentos. Temos um índice muito baixo de literacias e precisam de ajuda.
É uma mais-valia para a biblioteca e para a comunidade que serve.
Fazer com pessoas reconhecidas, qualificadas.
Tem consequências positivas nas pessoas, traz pessoas à biblioteca.
Utilizadores ganham conhecimento, partilha, experiência.

Tabela 39: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre a importância de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

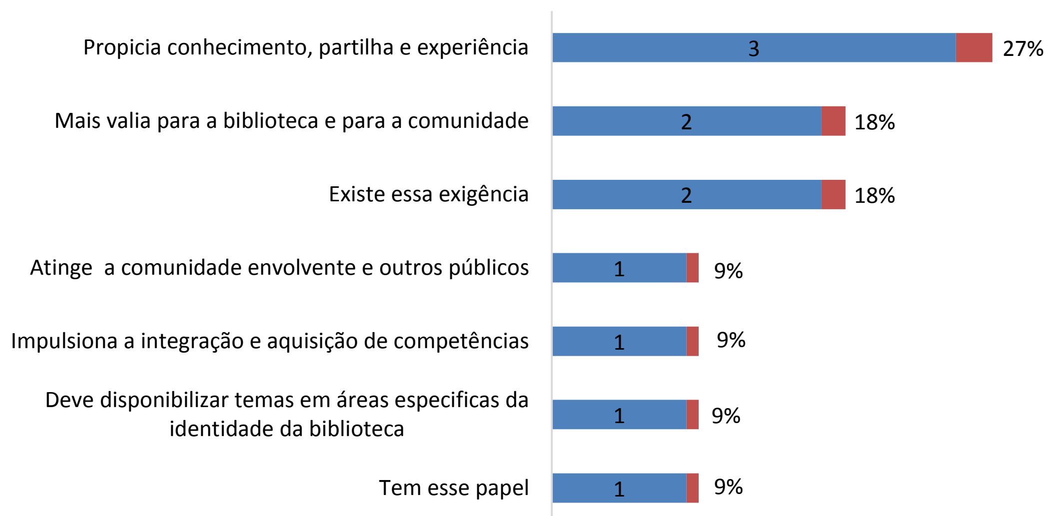


Gráfico 132: Porque é importante desenvolver ações de aprendizagem não formal

8.3.14. Condições existentes para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

De acordo com o gráfico 133, as bibliotecas não reúnem as condições necessárias para o desenvolvimento de ações de aprendizagem e são vários os motivos apontados pelos entrevistados (*vide* tabela 40). Estes motivos foram agrupados em três categorias: *equipamento*, *recursos humanos* e *espaço específico* (*Vide* gráfico 134).

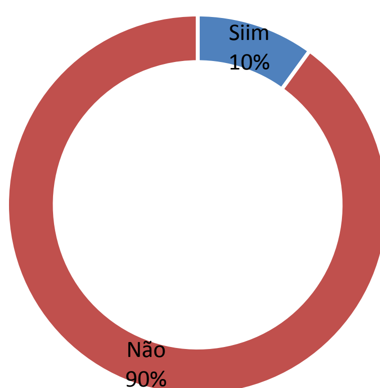


Gráfico 133: Existem ou não condições para desenvolver ações de aprendizagem não formal

Condições existentes para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX
Tem sala multiusos. Equipamento é facultado como o portátil e *datashow*. Sala pequena, quando fechada proíbe os outros utilizadores de usufruírem do espaço, as pessoas ficam na expectativa de estar ocupada, precisávamos de um espaço próprio para estas ações. Restringir o horário para as ações é difícil porque ficariam uma série de propostas de fora.
Falta uma sala bem equipada com a tecnologia. Recursos humanos ajustam-se e as parcerias colmatam as lacunas de formação qualificada.
Em termos de espaço, não perturbar o funcionamento, porque são feitas no átrio a partir das 17h30/18h00. Ter um espaço próprio com outra dimensão. Agora 20 pessoas é o limite para existir conforto. Equipamento seria justificado se existisse outra dinâmica.
Falta de recursos humanos em número que consiga colmatar serviço de atendimento e em simultâneo fomentar projetos com valor acrescentado. Existem técnicos com competências para áreas diversas, como digital, desenvolvimento pessoal como CV, emprego, língua materna e estrangeira.
Espaço exíguo. Sala ALV também é usada para trabalhar em grupo e fazer atividades infantis e com escolas. No calendário fica pouco espaço para a ALV. Espaço específico para a ANF.
Temos sala para o efeito que não obriga ao encerramento das salas ao público. E também temos equipamento.
Não tem equipamento, sem mesas para todas as pessoas, condições zero, é feito de forma amadora, caseira.
Precisamos de recursos humanos com qualificações para esta matéria.
Recursos humanos, material informático e mobiliário (tenho falta de cadeiras e mesas), falta um quadro interactivo.
Falta espaço adequado, *open space* não funciona para ANF.

Tabela 40: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre as condições existentes para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

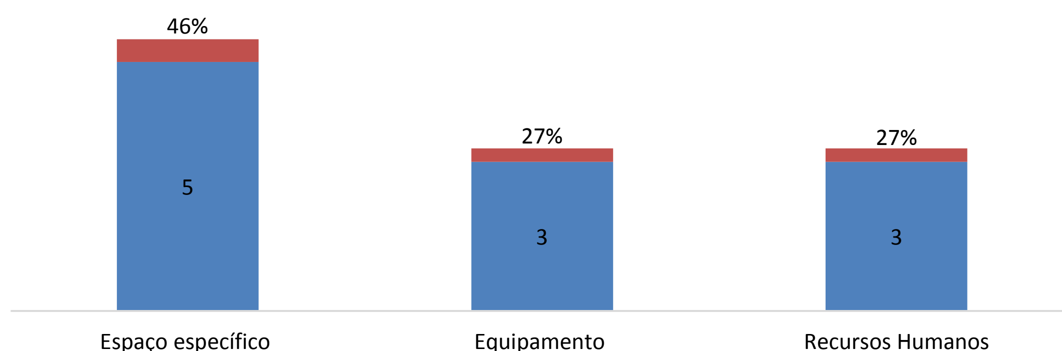


Gráfico 134: Existem ou não condições para desenvolver ações de aprendizagem não formal: identificação de categorias

Como se verifica, a categoria *Espaço específico* atinge 5 ocorrências num total de 11, correspondendo a 46% dos resultados e as categorias *Equipamento* e *Recursos Humanos* situam-se nos 27% das reivindicações, com 3 ocorrências cada. Estas lacunas impossibilitam a operacionalização de um projeto de aprendizagem não formal, colocando em risco o desenvolvimento desta atividade nas bibliotecas que participaram nesta entrevista e, no geral, o impulsionamento da aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Importa averiguar de que forma podem ser ultrapassadas as carências identificadas para que se cumpra um dos papéis cruciais da missão da Biblioteca Pública do século XXI.

8.3.15. Auscultação à comunidade para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

O conceito de comunidade está inevitavelmente associado à aprendizagem não formal, pelo que era fundamental entender se alguma vez as bibliotecas realizaram um estudo no sentido de verificar as necessidades de aprendizagem não formal. Constata-se que 90% dos inquiridos afirma nunca ter sido desenvolvido tal estudo e apenas 10% indica ter sido realizado (*Vide* gráfico 135). No entanto, este estudo foi executado pelo grupo comunitário no qual a biblioteca se insere e não pelo próprio equipamento. Os resultados apontaram para a necessidade de desenvolver ações em língua materna face às baixas qualificações e analfabetismo da comunidade e foi neste equipamento que, no âmbito do levantamento de dados no subcapítulo *7.2. Aprendizagem Não Formal* se desenvolveram ações na língua materna.

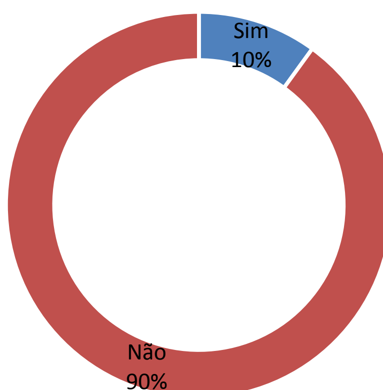


Gráfico 135: Estudo desenvolvido no âmbito do levantamento de necessidades de aprendizagem não formal na comunidade

Todos os entrevistados consideraram importante realizar um levantamento das necessidades de aprendizagem não formal nas respetivas comunidades. Acreditam que somente através deste estudo é possível obter informação fiável sobre o que as pessoas querem e precisam. Além disso, julgam que o mesmo permite uma sustentabilidade no desenvolvimento do projeto o que permitirá uma oferta credível de aprendizagem como se verifica na **tabela 41**.

Importância da auscultação à comunidade para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX
Deve-se perguntar as pessoas o que pretendem e o que necessitam. As pessoas que vêm com regularidade e têm confiança connosco perguntam, as outras não.
Auscultação do público é importante, sempre.
Cria-se expectativas e existe um déficit de participação e uma incapacidade nossa de garantir uma resposta àquilo que é pedido.
É tudo empírico. É urgente fazer um estudo e não só sobre a ANF.
Fizemos um levantamento do público-alvo que deu resultado no projeto vidas e memorias. Acho importante para trabalharmos sobre uma base segura.

Tabela 41: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre as condições existentes para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

Todavia, em relação à questão sobre quem deve realizar um estudo no âmbito das necessidades de aprendizagem não formal da comunidade, as respostas divergem de acordo com a **tabela 42**. Sublinha-se que os coordenadores chamam a si essa responsabilidade, no gráfico 136, representado com 33%, correspondendo a 4 ocorrências num total de 12, porque consideram que as pessoas confiam nos técnicos que lhes são conhecidos. Mas 16,5% (2 ocorrências) entende ser relevante um trabalho em equipa e 16,5% (2 ocorrências) considera ser trabalho unicamente para um parceiro externo, porque este efetivamente está capacitado para o fazer.

Neste cenário ainda vigora uma quarta possibilidade, registada com 4 ocorrências, na qual se integra o envolvimento de técnicos da DRB ou técnicos da CML que sejam detentores das competências necessárias para levar a cabo o estudo. Assume-se, por conseguinte, que não terá sido alguma vez discutido este assunto entre os

coordenadores e a Divisão da Rede de Bibliotecas, uma vez que existem diversas opiniões preconcebidas.

Entidade responsável pela auscultação à comunidade para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX
Técnicos da biblioteca, porque é diferente ser for por alguém que conhecem.
Uma entidade externa com elementos da equipa. A entidade pela sua capacitação em fazer o estudo.
Conseguir pessoas em cada equipamento com capacidade para fazer análise e leituras. Um meio-termo, a rede devia gerir a situação, mas aberta à realização de auscultações que só fazem sentido em alguns equipamentos.
As pessoas que tem competências e formação na área da metodologia das ciências sociais como os sociólogos. Se a biblioteca tiver recursos deve ser esta, ou então a DRB. Se não existirem aqui, então externos porque o estudo é fundamental.
A biblioteca deve estar envolvida, a DRB também, mas outras pessoas da comunidade.
Uma parceria externa seria uma mais-valia. Acho que os técnicos da biblioteca teriam dificuldade.
Uma equipa com conhecimentos, interna ou externa. Podem pagar para ser feito. A CML tem técnicos, pode-se formar uma equipa.
Se houver na CML quem tenha competências para isso, se não ir buscar de fora. Envolve um estudo em cada freguesia, sobre áreas concretas de interesse para as BLX. Devem realizar-se estudos parcelares.
A equipa da biblioteca, vir uma pessoa da rede e perceber a nossa comunidade. Externo não faz sentido.

Tabela 42: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre quem deve ser responsável pela auscultação à comunidade para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal nas BLX

.

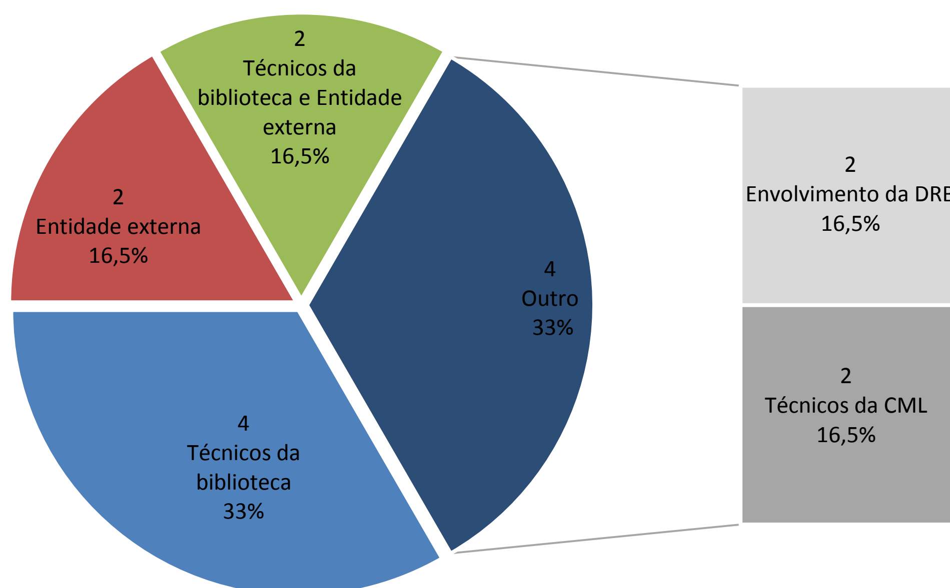


Gráfico 136: Partes a envolver num estudo das necessidades de aprendizagem não formal na comunidade

8.3.16. Importância da participação da comunidade em ações de aprendizagem não formal

De acordo com as ocorrências registadas na **tabela 43**, a comunidade tem muito a ganhar ao participar em ações de aprendizagem não formal numa Biblioteca Pública, uma vez que, lhes permite, acima de tudo, adquirir conhecimento e aprender, como se verifica pelas 9 ocorrências registadas num total de 22, apresentadas no gráfico 137. No entanto, a aquisição de competências, apesar da importância desta matéria, registou apenas 2 ocorrências. Com 3 ocorrências, destacam-se o desenvolvimento de relações humanas e a integração social e com 1 ocorrência a possibilidade de desenvolverem competências sociais através de momentos de partilha e de experiência, aumentando a capacidade de se integrarem na sociedade.

Para além dos benefícios ganhos em torno das pessoas, que são no total o principal foco das respostas, foram apontadas mais-valias para a biblioteca que desenvolve as ações de aprendizagem não formal, nomeadamente ser encarada como um sítio aprazível para se estar (tornar-se a sala de estar da comunidade) e permitir que a comunidade percecione a biblioteca como uma estrutura central na comunidade.

Importância da participação da comunidade em ações de aprendizagem não formal
Conhecimento, inserção na sociedade, aprendizagem.
Gosto de utilização da biblioteca e ver a importância da biblioteca inserida na comunidade.
Pessoas ganham satisfação pessoal, aprendizagem e saem mais atentas e com mais vontade de saber, mais despertas.
Competências necessárias para a sua inclusão e melhoria da aprendizagem no dia-a-dia.
O conhecimento, convívio com outros participantes, criar relações, abrem-se horizontes, criar empatia com outros, saber estar com os outros.
Capacidade de poder executar as tarefas que necessitam, colocarem à prova os conhecimentos que adquiriram.
Conhecimento, informação.
Depende do tema da ação. Ganha sair de casa e convier.
Crescem. Participam, aprendem, ganham estrutura como cidadão, capacidade critica. Ganham contato com os outros, estar em grupo a olhar para o outro.
Conhecimento, partilha e experiência.

Tabela 43: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre a importância da participação da comunidade em ações de aprendizagem não formal



Gráfico 137: O que a comunidade ganha ao participar em ações de aprendizagem não formal

8.3.17. A quem se deve atribuir a dinamização das ações de aprendizagem não formal

As 10 ocorrências registadas na **tabela 44** indicam, na sua totalidade, que as ações de aprendizagem não formal devem ser dinamizadas, quer pela biblioteca, quer pelos parceiros externos, uma vez que estes parceiros trazem consigo conhecimentos e competências em áreas em que os técnicos das BLX não estão capacitados, permitindo acrescentar valor à oferta de aprendizagem e enriquecer os métodos de dinamização. Em conjunto, possibilitam que a proposta entregue à comunidade seja engrandecida – *oferece-se mais à comunidade*.

No entanto, de acordo com os entrevistados, há que ter em conta que nem todos os dinamizadores, sejam internos ou externos à biblioteca, estão aptos a realizar este tipo de atividade - *devem ser pessoas com competências e capacitadas para o efeito* e que um dinamizador sem competências pode trazer uma imagem muito negativa à

biblioteca - *Nem todos devem fazê-lo para não ter efeitos negativos,* pelo que é necessário encontrar uma estratégia (a qual não foi discriminada), que demonstre quem tem competências para exercer esta função. Este despiste, pelo que se averiguou, não está a ser colocado em prática na atualidade.

Responsáveis pela dinamização das ações de aprendizagem não formal
Técnicos internos e parceiros. A biblioteca tem capacidade para fazer algumas ações, mas precisamos de outras competências e métodos diferentes. Oferece-se mais à comunidade.
Técnicos internos e parceiros. Se não existirem colaboradores com capacidade no domínio da matéria, devemos recorrer a parceiros.
Entidades competentes e técnicos internos. Desenvolva quem tenha conhecimentos de cada área.
Se as BX tiverem recursos que colmatem as áreas identificadas os técnicos, mas parceiros certificados trazem mais-valias .
As entidades externas com competências que podem oferecer e a biblioteca também.
Técnicos internos e parceiros. Mais conhecimentos, diferentes capacidades que se complementam. Nem todos dominamos os mesmos assuntos. É uma mais-valia.
Técnicos internos e parceiros. Devem ser realizadas por pessoas competentes e se não existirem internamente devem ser feitas em conjunto. Mas como é que se define que as pessoas têm competências para o fazer?
Preferencialmente a biblioteca. Dado que não temos espaço físico e espaço de horário e não sendo o nosso negócio devem-se escolher as ANF que internamente se possam desenvolver. Não havendo competências para isso, pode vir de fora.
Técnicos internos e parceiros. Deve ser sério. Devem ser pessoas com competências e capacitadas para o efeito. Não deve ser uma escolha leviana, quem não sabe fazer não faz. Nem todos devem fazê-lo para não ter efeitos negativos.
Técnicos internos e parceiros. Na biblioteca/rede podes não ter pessoas com a competência necessária para determinado assunto.

Tabela 44: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre quem deverá dinamizar as ações de aprendizagem não formal

8.3.18. Disponibilidade da comunidade no desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal

No que respeita ao papel que a comunidade desempenha neste tipo de projeto, a entrevista procurou saber se os utilizadores se oferecem para ministrar ações de aprendizagem, sendo que os dados respondem com 50% para uma resposta afirmativa e 50% para uma resposta negativa (*vide* gráfico 138). As propostas apresentadas são de temáticas diversificadas, de acordo com a **tabela 45**, nomeadamente na área da saúde, magia, dança, pintura e xadrez. Não obstante, nem todas as sugestões apresentadas foram aceites pela biblioteca e nem todas as propostas chegaram a ser desenvolvidas - *Há assuntos que não interessam e propostas que não devem ser incentivadas; achámos que não tínhamos condições.*

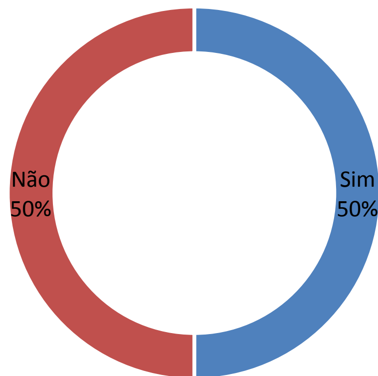


Gráfico 138: A comunidade oferece-se para dinamizar ações de aprendizagem não formal

Áreas em que a comunidade se oferece para desenvolver ações de aprendizagem não formal
Origami, filosofia. Já houve mais propostas mas nem sempre se concretizam. Há assuntos que não interessam e propostas que não devem ser incentivadas.
Saúde, desenvolvimento pessoal (bijutaria e países e sistemas políticos e económicos, experiências de vida em viagens), língua materna.
Pesquisa de informação, mas achámos que não tínhamos condições.
Pintura, xadrez, magia.
Dança

Tabela 45: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre as áreas em que a comunidade se oferece para desenvolver as ações de aprendizagem não formal

Os coordenadores entendem que a comunidade pode ser ativa no desenvolvimento de ações de aprendizagem enquanto dinamizadores (Vide tabela 46) e devem, efetivamente, fazer parte de um projeto de aprendizagem não formal, uma vez que trazem consigo *Know How* que as bibliotecas não detêm e transmitem e partilham conhecimento - *Há pessoas que podem contribuir e partilhar, têm capacidades; A comunidade pode partilhar o conhecimento que tem*. Esta participação ativa da sociedade permite demonstrar que a comunidade está integrada ativamente na biblioteca, com a existência de uma relação bilateral - *a biblioteca só tem sentido de interagir com a comunidade e esta com a biblioteca*, e possibilitaria criar um sentimento de utilidade destas pessoas para com a sociedade (inclusão social) - *Além de aprenderem, sentem-se úteis, que contribuem para o conhecimento das pessoas*; *Seria a demonstração que a biblioteca caminhava no sentido de proporcionar condições para a comunidade estar integrada*.

Porque a comunidade deve desenvolver ações de aprendizagem não formal
know how que não temos. Encontrar na comunidade quem tenha e integrar, de forma natural, a participação da comunidade.
Pode e devia ser ativa. Seria a demonstração que a biblioteca caminhava no sentido de proporcionar condições para a comunidade estar integrada. A biblioteca ganha aprendizagem com essas iniciativas.
Existe capital humano para isso.
Podem e devem mas não temos essa cultura enraizada em Portugal.
Só temos a ganhar com a experiência deles e a biblioteca só tem sentido de interagir com a comunidade e esta com a biblioteca. Aceitar o que a comunidade quer oferecer à biblioteca.
Faz todo o sentido. Além de aprenderem, sentem-se úteis, que contribuem para o conhecimento das pessoas. As pessoas têm de estar ocupadas para não pensarem em alternativas de ocupação não adequadas.
Há pessoas que podem contribuir e partilhar, têm capacidades.
Trazem mais-valias.
Eles querem. Algumas pessoas sentem que não sabem nada mas não é verdade. Passam conhecimento, criatividade, são pessoas ativas.
Faz sentido. A comunidade pode partilhar o conhecimento que tem.

Tabela 46: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre os motivos que justificam a participação da comunidade no desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal

8.3.19. A que público se deve proporcionar ações de aprendizagem não formal

No que respeita aos públicos aos quais se deve proporcionar oportunidades de aprendizagem não formal, o gráfico 139, apresenta com 6 ocorrências num total de 20, em consonância com todas as informações anteriores relacionadas com o público-alvo, os reformados/seniores. Distingue-se no facto de não estarem integradas nesta lista as pessoas que estão a exercer uma profissão e por terem sido apontados desempregados, sem-abrigo e minorias que, até ao presente momento na análise de dados, não tinham sido mencionados. A categoria *Todos,* com 25%, correspondendo a 5 ocorrências num total de 20, demonstra a inexistência de uma tomada de decisão, porventura por falta de conhecimento do público que a biblioteca deverá abarcar. Sublinha-se a categoria *Outro,* com 2 ocorrências, que inclui uma resposta empírica derivada do senso comum e experiência quotidiana e uma observação, muito pertinente, quanto à impossibilidade de aferir quem poderá ser um potencial público para as ações de aprendizagem não formal, uma vez que não foi executado nenhum estudo da comunidade e, consequentemente, desconhecem-se as necessidades. Parte-se do pressuposto que todas as sugestões apresentadas pelos entrevistados são fruto de uma observação direta da biblioteca que coordenam e/ou uma vontade de trabalharem com um público diferente do habitual.

A que públicos se deve proporcionar ações de aprendizagem não formal
Reformados/seniores, desempregados, sem abrigo.
Reformados/seniores.
Todos os públicos que tenham interesse.
Todos os públicos identificados como seniores, minorias. Tentar perceber qual é o público e a prioridade deve ser aquele que está excluído.
Pessoas que não tiveram possibilidade de continuar os estudos, desempregados de longa duração para terem ferramentas, idosos, sem abrigo os quais não sabemos como trabalhar.
Estudantes/jovens, reformados/seniores, desempregados.
A todos mas em termos do conhecimento da comunidade apontava os seniores, os jovens.
Todos. As senhoras da 3ª idade porque são as que não vêm à biblioteca.
Todos
Estudantes/jovens, reformados/seniores.

Tabela 47: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre o público a que se deve proporcionar ações de aprendizagem não formal

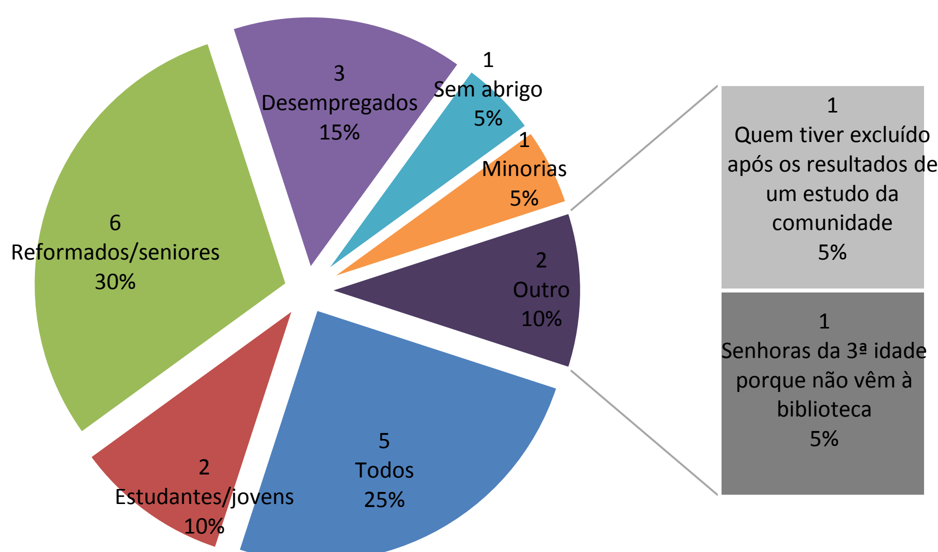


Gráfico 139: Públicos aos quais se devem oferecer ações de aprendizagem não formal

No seguimento da questão anterior, a **tabela 48** apresenta os motivos que originam prioridades no público-alvo a atingir, verificando-se que se devem a quatro fatores que se encontram representados no gráfico 140. Com um destaque de 45%, representando 5 ocorrências num total de 11, encontra-se o motivo da *inclusão/integração social*, refletindo as linhas orientadoras atribuídas à Biblioteca Pública, desde logo no *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (1994). Nesta categoria, foram incluídos os sem-abrigo, os desempregados, as minorias e os seniores. São também os seniores que estão inseridos no motivo *público que adere por causa do horário praticado,* para além dos desempregados, uma vez que têm uma maior disponibilidade de tempo e são um público mais fácil de atrair no horário compreendido entre as 10h00 e as 18h00/19h00. Com 3 ocorrências, correspondendo a 27%, encontra-se a causa *atingir públicos que a biblioteca não abarca,* que se refere aos jovens adolescentes e às senhoras de 3.ª idade identificadas especificamente no gráfico 139 e, por fim, a *capacitação de uma geração* que se encontra igualmente associada aos jovens.

Motivos para a seleção do público a participar nas ações de aprendizagem não formal
Nunca foi tentado, não sabemos em que temáticas, nem o que precisam nem se o precisam. Mas, é um público muito frequente na biblioteca e ao qual se podia dar um empurrão e incentivo à aprendizagem e à integração na sociedade.
Jovens não vejo forma de os motivar, os estudantes têm mais que fazer e as minorias étnicas e imigrantes só pelo Erasmus. Mas a Biblioteca Pública deve abranger todo este público e proporcionar programas direcionados. É difícil cativar as pessoas. Na comunidade escolhia os seniores nos centros de dia pelo abandono, pela inclusão social que se sente muito no bairro.
A seleção fica feita porque o outro público não pode aderir dependendo dos horários. Depende dos momentos e dos assuntos.
Inclusão e integração das pessoas na comunidade.
Integração. Quererem trabalhar e não poder.
Para estarem ocupadas com o tempo e sentirem-se úteis, adquirir novas experiências, contatar com as pessoas. Seniores porque ficam entusiasmados com coisas novas e sentem-se valorizados.
Para atingir públicos que não conseguimos ver na biblioteca.
Tens muita oferta para as crianças. Os outros públicos depende do horário e nem sempre são correspondentes.
Jovens são o futuro. Devem-se criar cidadãos. Potenciar os jovens e crianças. Os outros são importantes mas vêm depois.

Tabela 48: Ocorrências registadas na entrevista aos coordenadores das BLX sobre os motivos de seleção do público a participar nas ações de aprendizagem não formal

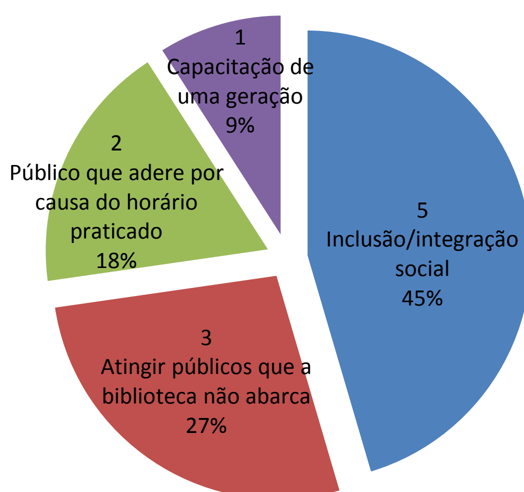


Gráfico 140: Motivos que motivaram a seleção de públicos aos quais se devem oferecer ações de aprendizagem não formal

8.3.20. Síntese

O perfil dos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa, mediante a amostra recolhida, regista a proporção de 50%, quer para o género feminino, quer para o género masculino. A idade média global ronda os 50 anos, sendo que 40% da amostra situa os coordenadores das BLX com idade entre os 41 e os 50 anos e apenas 20% se encontra na faixa etária dos 31 aos 40 anos. O nível de escolaridade apresenta evidências de profissionais muito qualificados, sendo que 90% possui uma Licenciatura, 20% um Mestrado e ainda um curso de especialização em Ciências da Documentação e da Informação, em 60% dos entrevistados. Importa referir que as competências adquiridas academicamente se reportam, em 70%, à área das Ciências da Documentação e Informação. No que respeita ao tempo de coordenação, regista-se uma linha temporal entre 1 a 5 anos na proporção de 50%; porém, existe 20% que se encontra a gerir uma Biblioteca Pública há mais de 20 anos, e, 20% que coordena entre 11 e 15 anos.

Relativamente ao **papel que a Biblioteca Pública assume** atualmente, assinalam-se três eixos de ação, nomeadamente *comunidade* (37,5%), *Espaço* (25%) e *Recursos* (37,5%). O eixo *Comunidade* reporta-se à importância atribuída às pessoas, destacando-se com 4 ocorrências num total de 9, o papel ativo da biblioteca junto da comunidade, às valências de integração social, ao acesso a novas oportunidades e aprendizagens. O eixo E*spaço* reflete as características que o local assume perante a comunidade, isto é, local de acesso ao conhecimento, à aprendizagem, ao lazer, sala de encontro e espaço de trabalho. Por fim, o eixo *Recursos* incorpora as valências do serviço da Biblioteca Pública como, por exemplo, a disponibilização da coleção, que se destaca com uma proporção de 3 ocorrências num total de 9, acesso à informação, leitura, acesso à Internet e demais serviços tradicionais.

A Biblioteca Pública deve também ser um **agente ativo** em múltiplas áreas, sendo que com 26% é identificada a *Aprendizagem e Competências,* demonstrando a elevada importância dos objetivos educacionais numa biblioteca do século XXI. Foram ainda assinaladas: área social (19%), literacias (15%), cultural (11%), cidadania (7%), empreendedorismo (7%), coleção (7%), informação (3%) e memória local (3%).

Os **objetivos educacionais** são uma realidade assumida pelos coordenadores que relacionam esta matéria com diversas valências do serviço de uma Biblioteca Pública, considerando que é um papel inerente à condição da biblioteca (5 ocorrências num total de 22). Trata-se de um instrumento de *formação e capacitação das pessoas*, seja pela via da *aprendizagem informal* que se manifesta de diversas formas,

nomeadamente *alargar conhecimento através da coleção*, *disponibilizar informação* ou *trabalhar com escolas*, seja através da *aprendizagem não formal* que, no entanto, é a via educacional menos referenciada pelos coordenadores.

Estes declaram a existência de dois tipos de **ações necessárias em matéria de aprendizagem** que se identificam na análise de dados como *Saber* (43%) e *Fazer* (57%). No saber, insere-se a reflexão sobre o *público-alvo a atingir* (8,6%), o *diagnóstico da comunidade* (13%) ou a *identificação dos parceiros* (4%), demonstrando a necessidade de compreender as pessoas para melhor as servir. O fazer, reporta-se à execução de atividades, como se verifica com 18% *atividades/iniciativa/projetos*, *papel ativo na aprendizagem não formal* (4,3%), *programas para estrangeiros* (4,3%) e *projetos que fomentem hábitos de leitura* (4,3%).

Relativamente à **compreensão do conceito de aprendizagem não formal**, referido ao longo da entrevista, verifica-se que 30% dos entrevistados não entende o seu significado e a outra parte, 70%, define-o com recurso a expressões individualizadas, tais como *aprendizagem fora do contexto académico* (2 ocorrências) ou *não conduz a uma certificação* (5 ocorrências), demonstrando os inquiridos serem incapazes de elaborar uma definição.

No entanto, o **desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal** é *muito importante* de acordo com 80%, que esta questão atingiu. De facto, nenhum dos coordenadores apontou o grau *pouco importante* ou *nada importante*. Os dados analisados indicam que é um *papel da Biblioteca Pública* (50%), que é *fundamental desenvolver a aprendizagem* (17%) e a sua importância está associada ao *interesse das pessoas* por esta matéria (8%) ou por se tratar de uma *obrigação para com o públic*o (8%).

A comunidade envolvida em ações de aprendizagem não formal **adquire múltiplos benefícios**, nomeadamente a aquisição de conhecimento, competências e aprendizagem, desenvolvimento de relações com os outros, integração na sociedade, partilha de saberes, experiências e um sentido de satisfação pessoal. Por outro lado, esta vivência permite-lhes percecionar a Biblioteca Público de outra forma, isto é, como um local aprazível para se estar e como espaço propiciador de mais-valias.

Todavia, verificou-se que nunca foi levado a cabo um **estudo que verificasse as necessidades** das pessoas **em matéria de aprendizagem não formal**, sendo que todos consideram importante este levantamento, porque desta forma é possível obter

informação essencial para uma base sustentável de um projeto desta natureza. A opinião sobre **quem deverá ser responsável por este estudo** difere entre os entrevistados, sendo que 33% atribui a tarefa aos técnicos da biblioteca, 16,5% entrega a função a uma entidade externa, 16,5% imputa a responsabilidade a um trabalho em conjunto entre estas entidades e, por fim, 33% apresenta como solução o envolvimento da DRB ou os técnicos da Câmara Municipal de Lisboa.

Foi possível averiguar que os **coordenadores não são solicitados** (90%) a cooperar na elaboração de um projeto de aprendizagem não formal para a Rede BLX ou para a biblioteca que coordenam. Porém, apenas 50% da amostra gostaria de integrar um grupo de trabalho e intervir na organização de um programa sobre esta matéria, sendo que é de referir que 20% não tem noção como pode intervir. Por outro lado, 30% demonstra alguma relutância em participar, uma vez que dependeria da forma como o processo de desenrolasse.

Assumem a inexistência de uma **metodologia** no que concerne à aprendizagem não formal realizada nas Bibliotecas de Lisboa, justificando esta apreciação com base no que é *feito atualmente (*62%), nomeadamente *ações avulso* (19%), *resposta a pedidos externos* (14%), *interiorização da aprendizagem não formal como uma tarefa* (5%) ou o *funcionamento de acordo com o que a biblioteca pode e consegue fazer* (5%).

Por outro lado, as respostas indiciam o que *deve ser feito* (38%), com destaque para a descoberta das *necessidades das pessoas e da comunidade* (19%), mas também a *instituição de um grupo de trabalho* (10%) e a *definição do que pode ser o projeto* de aprendizagem não formal.

Mas este género de atividade deve existir nas Bibliotecas de Lisboa, uma vez que valida o papel da biblioteca, tem consequências positivas na comunidade e proporciona a aquisição de conhecimento, competências e imprime a valência da aprendizagem. Todavia, consideram que são inexistentes as **condições** para concretizar tal projeto (90%), por escassez de *recursos materiais (*27%), de *recursos humanos* (27%) e ausência de *espaços adequados* (46%).

O público-alvo, para usufruir deste género de atividade, é apontado mediante a observação direta e a experiência vivida fruto do trabalho de terreno, uma vez que nunca foi efetuado um levantamento de necessidades. Os reformados/seniores apresentam uma proporção de 30% em contraste com os 10% de estudantes/jovens e 15% para os desempregados, 5% para sem abrigo, 5% para as minorias e ainda 25% para todos os públicos. Estes públicos foram indicados tendo como razões:

inclusão/integração social (45%), *alcançar públicos que a biblioteca não abarca (*27%), *público que adere com o horário praticado* (18%) e *capacitar uma geração* (9%).

Efetivamente, as pessoas e a comunidade desempenham um papel relevante nas dinâmicas da Biblioteca Pública numa perspetiva interna deste sistema. Porém, numa perspetiva externa, foi possível averiguar que a comunidade se tem manifestado nesta matéria, uma vez que os dados apontam para a solicitação de ações de aprendizagem não formal em 70% dos equipamentos auscultados nesta entrevista. Os pedidos são vários, sendo que se destaca com 44% a temática das *Tecnologias de Informação e Comunicação*, mas também requerem ações em *língua portuguesa*, *artes*, *manualidades, línguas estrangeiras*, entre outras, que identificam necessidades no âmbito das competências digitais, aprender a aprender, competência em língua materna, competência em línguas estrangeiras, competências sociais e cívicas. As solicitações são apresentadas por diferentes públicos, sendo que os *reformados/seniores* apresentam uma proporção de 47% face a 20% dos *estudantes* e *desempregados* e 13% para quem *exerce uma profissão*.

Regista-se também, nos dados analisados, um interesse por parte da comunidade em dinamizar ações de aprendizagem não formal, sendo que em 50% dos equipamentos existiram propostas em temas como, por exemplo, saúde e pintura. Porém, nem todas demonstram a qualidade necessária ou chegaram a ser desenvolvidas pelos proponentes. A comunidade é entendida como uma possível parte ativa no desenvolvimento de um projeto de aprendizagem, na medida em que possui conhecimentos e competências cuja partilha será um benefício, para além de trazer um sentido de satisfação pessoal e utilidade social.

Até ao momento da realização desta entrevista, as Bibliotecas de Lisboa desenvolveram ações de aprendizagem não formal com recurso aos técnicos das BLX, mas também a parcerias externas, sendo que a utilização de ambos tem uma proporção de 50% face a 20% para as bibliotecas que só utilizam parceiros externos e 20% para aquelas que só utilizam técnicos das BLX. Sobre esta matéria, os dados indicam que a dinamização das ações de aprendizagem não formal deverá ficar à responsabilidade de dinamizadores internos à biblioteca e de dinamizadores por via de parcerias. Não foi equacionada qualquer outra possibilidade, uma vez que se estima obter, desta forma, um projeto mais completo, mais dinâmico e com mais qualidade. Regista-se, no entanto, a necessidade de avaliar os dinamizadores quanto às competências que possuem para desempenhar esta função para que não comprometam a oferta de aprendizagem.

As ações de aprendizagem não formal realizadas corresponderam a diversas temáticas, designadamente no âmbito da literacia financeira, alimentação, cinema, filosofia, procurar emprego, entre outras, mas com destaque para as Tecnologias de Informação e Comunicação (20%). O público que frequentou esta ações correspondeu aos reformados/seniores (33%), estudantes/jovens (19%), desempregados (19%) e quem exercia uma profissão (19%).

8.4. Análise geral

A UNESCO referencia a educação ao longo da vida como instrumento que contribui para o desenvolvimento da sociedade civil, da democracia e do indivíduo. A OCDE apresenta uma perspetiva centrada no crescimento económico duradouro, no desenvolvimento de emprego, aumento do nível de vida e estabilidade financeira. A educação ao longo da vida é um investimento em capital humano e desenvolvimento de recursos humanos. Apesar de se tratarem de duas perspetivas distintas, o conceito-chave da aprendizagem está patente em ambas. É um instrumento de desenvolvimento, inovação, crescimento individual e coletivo, integração e inclusão social. Esta evolução só é acessível se existir uma consciência de melhoria contínua, que se traduz numa prática de aprendizagem ao longo da vida.

Esta compreensão sobre o papel crucial da aprendizagem ao longo da vida está patente no *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal* mediante a valorização atribuída à aprendizagem e à aquisição de conhecimento (*Vide* gráfico 68). Os participantes reconhecem que as ações possibilitam a atualização e a aquisição de novos conhecimentos, ferramentas úteis para o quotidiano (*Vide* tabela 14) e produzem impacto quer na vida pessoal quer na vida profissional. De tal modo que manifestam um desejo profundo numa aprendizagem contínua em diversas áreas do saber (*Vide* gráfico 82), traduzindo o sentimento de a aprendizagem ao longo da vida se tratar de um instrumento e de um investimento enriquecedor. No entanto, os dados analisados demonstram a preponderância da temática do desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento da competência social e cívica, sem que haja investimento em outras competências de aprendizagem ao longo da vida. Verifica-se que os participantes nas ações de aprendizagem não formal não possuem conhecimento sobre que competências adquirem ao participarem neste género de atividade, uma vez que em nenhuma das questões esta matéria foi abordada.

No que respeita ao modo como têm conhecimento das ações de aprendizagem não formal, confirma-se que é através da biblioteca em que decorre a ação. A aproximação entre as pessoas e a relação estabelecida entre a biblioteca e a sua comunidade estão registadas no *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal* (*Vide* gráfico 94). Este resultado corrobora a informação patente no inquérito por questionário *ANF| Questionário dirigido a adultos e jovens,* realizado pelas BLX entre 18 de abril e 25 de junho de 2016, em que 37% dos participantes obteve conhecimento das ações através da biblioteca e 20% por contacto interpessoal. O contacto pessoal tem primazia sobre os meios tecnológicos.

No *Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal* é visível a intenção de transmitir conhecimento, de ser um instrumento auxiliar à integração e inclusão social. Porém, verifica-se que não existe, no global, uma consciência em desenvolver nos participantes competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. As ações de aprendizagem não formal são realizadas pela continuidade do saber e pela procura que têm pela comunidade, demonstrando um desfasamento da programação das ações com um projeto de aprendizagem ao longo da vida. Esta descoordenação é fruto da inexistência de um estudo à comunidade no âmbito das necessidades de aprendizagem, como se verificou na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa*, uma vez que, com dados reais, a programação da aprendizagem não formal seria adequada aos resultados obtidos para que correspondesse às necessidades sentidas; mas, também, é resultado da ausência de uma metodologia na organização do projeto, uma vez que se alimenta de forma casuística (*Vide* gráfico 125).

No referencial teórico, a Biblioteca Pública é descrita como um aliado no acesso à educação e aprendizagem e exalta-a a assumir um papel ativo nesta tarefa. Corrobora-se esta questão na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa,* na medida em que os coordenadores consideram a aprendizagem um papel inerente à biblioteca (*Vide* tabela 24 e 26) e acreditam que a Biblioteca Pública assume objetivos educacionais na sua missão (*Vide* tabela 29 e 30). A Biblioteca Pública pode ser o impulso numa mudança de paradigma e desenvolver um serviço à comunidade que desenvolva conhecimentos e que colmate necessidades de aprendizagem, tornando-se um agente ativo na aquisição de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, tal como pronunciado no gráfico 117 em que são identificadas as áreas nas quais a Biblioteca Pública é um facilitador e um agente ativo, com destaque para a aprendizagem e conhecimento (26%) e promoção das

literacias (15%). As restantes áreas de intervenção, são de teor cívico, social (as questões da integração e inclusão social ecoam nos dados analisados) e cultural, como se verifica no gráfico 118 em que a cidadania e o empreendedorismo ocupam 7%, a vertente social atinge 19% e a expressão cultural abrange 11%.

No entanto, são necessárias determinadas condições para que a Biblioteca Pública atinga a sua missão educativa. Segundo Alves (2016), existem contrariedades à prossecução da aprendizagem ao longo da vida nas Bibliotecas Públicas, nomeadamente ao nível de recursos financeiros, recursos humanos, equipamento e espaço adequados, instalações e infraestruturas. Também a *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa* refere esta questão e os dados indicam que não se reúnem as condições necessárias, uma vez que a maioria das bibliotecas não detém um espaço específico para o desenvolvimento destas ações, não possui equipamento adequado e existem lacunas ao nível dos recursos humanos, seja pelo número ou pelas competências que possuem (*Vide* gráfico 134).

No caso da equipa, questionava-se, no referencial teórico (p.90), se os profissionais das bibliotecas estavam conscientes do seu papel educativo e formativo e de se tornarem veículos transmissores de novas aprendizagens. No *Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem* não formal, apenas 44% das ações desenvolvidas foi dinamizada por técnicos das BLX (*Vide* gráfico 99). Este grupo encontra-se motivado na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de aprendizagem, como se verifica nas respostas dadas ao longo do questionário em que a transmissão de conhecimento, o papel ativo da biblioteca na aprendizagem, o desenvolvimento de competências, a capacitação dos participantes e a aquisição de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida registam quais os objetivos a atingir com as ações de aprendizagem não formal. Porém, não se detetou nenhuma evidência que demonstre o envolvimento dos dinamizadores, assumindo um papel de educadores e formadores.

Marquina (2014) alertava para a necessidade de os bibliotecários terem um perfil flexível, com conhecimentos diversos, falava de bibliotecários polivalentes (p.83) e Davey (2013) identificava a urgência de os bibliotecários possuírem as competências necessárias, porque nem todos estão equipados e preparados para lidar com a mudança e assumirem um papel educativo. A existência de alteração de paradigma do bibliotecário que ensina para o bibliotecário que é professor e facilitador da aprendizagem será uma verdade num futuro próximo. No entanto, este paradigma não está presente na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa*

porque não existe um envolvimento no processo, isto é, planeamento, execução e avaliação. Este envolvimento com o processo, conceitos e tarefas leva o bibliotecário a assumir e abraçar o seu papel educacional (PEACOCK, 2001). Há que relembrar que o *Programa Estratégico Biblioteca XXI* (2012) advoga que, neste cenário de aprendizagem ao longo da vida, o bibliotecário surge enquanto agente ativo, dinâmico, multifacetado em que se inclui o seu papel de formador e orientador na área do conhecimento e da aprendizagem. Porém, os coordenadores assumem que não existe planeamento, as ações são desenvolvidas mediante as ofertas externas, por escolha do que a biblioteca quer fazer e consegue fazer com os recursos que dispõe (*Vide* gráfico 125). Além disso, existe a noção de que nem todos os colaboradores da biblioteca possuem as competências certas para desempenharem esta função ou detêm os conhecimentos necessários para desenvolverem determinados temas, pelo que se deve importar o *Know How* de parceiros externos. Este conceito de parceria e colaboração é visível no *Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal* em que 56% das ações foram programadas e realizadas por um parceiro externo e na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa*, na qual o gráfico 126 apresenta 50% dos equipamentos com ações realizadas por técnicos internos e parceiros externos e 20% dinamizou ações em exclusivo com os parceiros externos. Esta informação espelha uma dependência dos parceiros externos para a concretização de um programa de aprendizagem não formal como se encontra patente no Programa de Avaliação de Desempenho das BLX nos anos 2014 (56% de parcerias), 2015 (52% de parcerias), 2016 (69% de parcerias) em que é visível uma subida de percentagem de ações realizadas por parceiros externos.

Em matéria de colaboração, a própria comunidade deve ser encarada como parte da solução, não só como consultora, mas também como participante direta. Esta possibilidade ficou validada, na medida em que existem propostas de ações de aprendizagem não formal por parte da comunidade, como se regista no gráfico 138 na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa.* Os coordenadores encaram esta situação com normalidade, uma vez que a comunidade traz um acréscimo de conhecimento e competências a um projeto de aprendizagem não formal. A comunidade é um conceito presente, quer no *Questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal,* estando subjacente em todos os motivos que originaram as ações (*Vide* tabela 21 e gráfico 104), quer na *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa* no qual se insere a comunidade (37,5%) como um dos eixos de ação da Biblioteca Pública (*Vide* gráfico 116).

Todos, sem prejuízo para os mais desfavorecidos, devem ter acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida como se verificou no *Relatório de Diagnostico: Estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015) e no documento *Adult Education and training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (CE, 2015). A educação e a aprendizagem, desde a infância até à idade adulta, deve ser uma realidade assente na estrutura basilar da comunidade. No entanto, nas BLX este caminho ainda está por percorrer, uma vez que apenas uma parte das pessoas acede à aprendizagem não formal como se comprova pela análise de dados elaborada neste capítulo. No *Questionário dirigido aos utilizadores das ações de aprendizagem não formal* os participantes são as pessoas com mais qualificações, detentoras de licenciatura (46%), 12 anos de escolaridade (15%) e mestrado (9%), e os segmentos atingidos são os reformados/seniores (48%), ativos profissionalmente (20%), desempregados (12%) e estudantes/jovens (3%). Esta informação é ainda suportada pelos dados analisados no âmbito da *Entrevista dirigida aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa,* uma vez que se verifica que as ações de aprendizagem não formal são solicitadas pelo mesmo público-alvo (*Vide* gráfico 123) e também são estes grupos que frequentam as ações dinamizadas pelas BLX (*Vide* gráfico 128).

No entanto, constata-se que existe alguma reflexão em torno desta matéria, dado que consideram necessário alargar a oferta a todos (25%), aos sem-abrigo (5%), a minorias (5%) e a outros segmentos (10%) em que se inclui quem tiver sido excluído após os resultados de um estudo da comunidade e o público que não frequenta a biblioteca. Estes dados espelham uma consciência dos públicos que não aderem à aprendizagem não formal e retratam um conhecimento empírico de quem beneficia da oferta de aprendizagem, sendo que não se encontram mencionados outros segmentos da população menos favorecidos como os imigrantes, adultos pouco qualificados ou pessoas com necessidades especiais.

Em nenhum dos instrumentos de recolha de dados sobressai o conceito de Biblioteca Âncora e Biblioteca de Bairro, de acordo com o estipulado no *Programa Estratégico Biblioteca XXI (*2012), no qual o desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal corresponde às necessidades imediatas da comunidade local envolvente como uma meta da biblioteca de bairro e as Bibliotecas Públicas demonstram o seu valor como âncora de uma comunidade ao responderem a questões e identificando tendências que têm impacto nas pessoas. Apesar da presença do conceito *comunidade* e a tónica nas pessoas, é inexistente uma avaliação das necessidades imediatas da comunidade local e nenhuma ação é levada a cabo para identificar

eventuais tendências que causem impacto nas pessoas. O que existe é fruto de senso comum e de uma conceção empírica que proporciona ações-avulso e fomenta a oferta externa existente.

Não existe um programa ou projeto de aprendizagem integrado, concertado e em sintonia na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Não existe uma linha condutora, porque para existir teria de haver uma agenda de aprendizagem nas BLX que incluísse objetivos específicos, que explanasse as competências a desenvolver, que identificasse como é que se pretende contribuir para a comunidade. As ações de aprendizagem não formal desenvolvidas não são manifestações de necessidades específicas dos membros da comunidade e não são uma prática impulsionadora de empoderamento dos cidadãos. Comprova-se a volatilidade da aprendizagem não formal, como se verificou no subcapítulo *7.2 Aprendizagem não formal* (p.151), uma vez que a análise de dados apresenta uma linha incoerente na oferta de aprendizagem entre os anos 2005 e 2016.

A biblioteca do século XXI deve ter um lado de agente ativo que coordena, organiza, desenvolve, realiza, colabora e ausculta e um lado de analista que avalia e mede o desempenho e impacto, reflete sobre os processos, mediante os resultados obtidos e corrige face às metas que pretende atingir. São dois flancos indissociáveis numa biblioteca de 3.ª geração (p.80), que não estão presentes na aprendizagem não formal praticada nas Bibliotecas de Lisboa, como se comprova na análise de dados.

O êxito de um programa de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa dependerá da prontidão para mudar o *modus operandi.* Mas a transformação só é possível se existir uma comunicação eficaz entre a Biblioteca Pública e a comunidade que esta serve. É necessária uma escuta ativa, que se pode realizar nas evidências resultantes de instrumentos de recolha de dados.

Estas evidências são um forte aliado ao impulsionamento da mudança.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo compreender a importância da aprendizagem não formal na sociedade contemporânea e clarificar o papel da Biblioteca Pública neste propósito. Neste âmbito, procedeu-se a um levantamento teórico de conceitos como *aprendizagem ao longo da vida*, *aprendizagem não formal*, *Biblioteca Pública* e *bibliotecário* e investigou-se o paradigma da sociedade contemporânea e da prática educacional que se vislumbra no século XXI. Na componente prática foi estudado o caso da aprendizagem não formal da Rede de Bibliotecas de Lisboa, tendo sido elaborados três instrumentos de recolha de dados que auxiliaram a análise e reflexão. Neste capítulo final delineiam-se conclusões, apresentam-se recomendações e propostas de trabalho para o futuro.

Na investigação desenvolvida foi possível constatar que a sociedade do século XXI depara-se com um novo entendimento sobre o conceito de educação, evidenciando uma nova conjuntura. Primeiramente entendida como sociedade da informação, transforma-se na sociedade do conhecimento e ergue-se para uma sociedade de aprendizagem. Vive-se uma nova era, na qual as pessoas têm de ser capazes de processar a informação adquirida para criar conhecimento e desconstruir o conhecimento para aceder a aprendizagens significativas, que serão utilizadas na vida quotidiana. Neste contexto, é fundamental a capacidade de adaptação às mudanças e a aquisição de aprendizagens de modo contínuo e autónomo. Constata-se que o futuro da sociedade assenta na capacidade de aprender ao longo da vida, pelo que deverá existir um investimento da parte dos indivíduos na sua aprendizagem para uma melhor *performance* na vida pessoal e profissional. Neste propósito, deve-se estabelecer como meta a equidade de acesso à informação para todos, sob pena de exclusão social e desintegração profissional. Por este motivo, a educação emerge, neste século, como um agente ativo no progresso da sociedade e dos indivíduos, uma vez que está associada à capacidade de aprender e ao aperfeiçoamento do ser humano. Concretiza-se num contínuo de aprendizagem, tendo como alvo a educação na primeira infância e a aprendizagem ao longo da vida, transformando, precisamente, os indivíduos em sujeitos aprendentes ao longo da vida e validando a aprendizagem como uma condição da existência do ser humano. As competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (CE, 2006) são marcantes, nesta era, porque através da sua aquisição qualquer cidadão ficará apto a contribuir para a sociedade, na vertente económica e na vertente civil. Face a um mundo global cada vez mais

exigente de adaptações sociais e cenários mutáveis, torna-se obrigatória a atualização de conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens. As oito competências adotadas[8] ramificam-se em competências transversais e essenciais, entendendo-se por competência a capacidade de aplicar conhecimento, experiência, capacidades e atitudes em qualquer situação. No entanto, constatou-se que devem ser monitorizadas, uma vez que numa sociedade em constante mudança a exigência de competências é também mutável. Porém, acrescem obstáculos à persecução da educação e da aprendizagem contínuas, nomeadamente: oportunidades de aprendizagem limitadas e mal-adaptadas às necessidades dos diferentes grupos-alvo, falta de informação, sistemas de apoio pouco acessíveis e ainda a dificuldade de acesso por sujeitos provenientes de meios socioeconómicos modestos ou com baixos níveis de escolaridade. Face a esta problemática, consideraram os intervenientes políticos uma alteração urgente nos modelos de educação e aprendizagem para os grupos vulneráveis da sociedade para que não se transforme numa comunidade em que o *gap* entre os ricos e os pobres seja esmagador. Defende-se a igualdade de oportunidades, exalta-se a inclusão e refuta-se a marginalização dos grupos em posição fragilizada. Neste caminho deverá recorrer-se ao estabelecimento de parcerias, criando uma rede, que suporte as necessidades identificadas. Incita-se à responsabilização de todos.

Porém, verificou-se que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ser discutido na Europa desde o início dos anos 60 do século XX. De facto, foram vários os documentos emitidos que abarcaram esta matéria e, através destes, foi possível confirmar a evolução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, inicialmente referido como Formação Contínua e, posteriormente, Educação ao Longo da Vida, demonstrando uma preocupação na sua evolução e adaptação, em conformidade com as necessidades da sociedade. Nos anos 90, destacaram-se a UNESCO, que entendeu a aprendizagem ao longo da vida enquanto instrumento para o desenvolvimento da sociedade, da democracia e do indivíduo, e a OCDE que defendeu o paradigma na forma de contribuição face à competitividade global e mutabilidade científica e tecnológica. Apesar de defenderem teorias distintas, reconheceram a informação e o conhecimento como recursos estratégicos e a noção de aprendizagem passou a colocar a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano quanto à evolução do seu percurso educativo. No ano 2000, com a emissão do

[8] Comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, Competência digital, Aprender a aprender, Competências sociais e cívicas, Espírito de iniciativa e espírito empresarial, Sensibilidade e Expressão Culturais (CE, 2006)

Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida (CE), o paradigma foi definido como qualquer atividade de aprendizagem empreendida numa base contínua com vista a melhorar conhecimentos, aptidões e competências, destacando-se pela definição e distinção das diferentes modalidades que a aprendizagem pode assumir: formal, não formal e informal e estes contextos direcionados a todos os utilizadores; crianças, jovens, adultos e seniores. Sobre esta matéria, o Inquérito *Survey on non-formal and informal learning activities in public libraries across Europe* (EBLIDA, 2016), foi lançado com o objetivo de compreender o papel das Bibliotecas Públicas nos contextos de aprendizagem ao longo da vida não formal e informal, e entender como contribuem para o Quadro Estratégico – Educação e Formação 2020. O inquérito referiu-se à aprendizagem não formal como uma atividade oferecida a crianças, jovens, adultos e seniores, demonstrando que as ações devem ser desenvolvidas para toda a comunidade e não apenas para um grupo específico. Os resultados comprovaram o reconhecimento da aprendizagem não formal enquanto instrumento de forte impacto na vida das pessoas, reconhecendo-se o papel educador das Bibliotecas Públicas e a sua intervenção ativa na construção de uma comunidade de aprendizes na qual se procura desenvolver ou reforçar competências e conhecimentos. Em Portugal, não foi possível recuperar nenhum questionário que abordasse o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, tendo sido analisado o questionário lançado pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (DGLAB, 2015) que tem como objetivo recolher dados sobre os recursos e serviços. Averiguou-se uma limitação significativa no conceito *comunidade*, na medida em que apenas inscreve determinados segmentos da sociedade, quando deveriam estar incluídos todos os sujeitos individuais e coletivos que integram a comunidade. No que respeita ao conceito *ações de formação,* não é explícito se corresponderá, apenas, a ações de aprendizagem formal ou se incluem ações de aprendizagem não formal. Inclusive, a terminologia *formação* obriga a uma reflexão sobre o seu uso, tendo em consideração o enquadramento teórico da aprendizagem ao longo da vida na Biblioteca Pública do século XXI. Por outro lado, a *formação* é encarada como uma atividade de extensão cultural e não um projeto/programa diferenciador e, portanto, merecedor de distinção.

Os documentos estudados no âmbito da aprendizagem ao longo da vida remeteram para um padrão de solicitação ao incremento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida que deverá ser encarado como uma prática corrente, assistindo-se ao "pregar" do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. No entanto, o tema esgota-se nesta defesa, não se encontrando literatura que apresente linhas orientadoras para a implementação de projetos concretos nesta área.

Especificamente, sobre a aprendizagem não formal, as leituras realizadas apontaram um contexto que se inicia apenas se os indivíduos quiserem aprender e, por isso, a motivação individual é um fator crucial, sendo da responsabilidade do indivíduo estabelecer um objetivo e escolher aprender de acordo com os seus interesses e necessidades pessoais ou profissionais. Um forte aliado na prossecução deste contexto de aprendizagem é a ideia de empoderamento, traduzindo-se na capacidade de as pessoas pensarem bem de si mesmas, atingirem os objetivos que determinarem, fomentarem relações construtivas com terceiros e sentirem prazer de viver. Além disto, o contexto de aprendizagem não formal proporcionará oportunidades para a expansão do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, gerando uma sociedade mais justa, mais coesa e mais equilibrada.

Esta conjuntura ganhou visibilidade na segunda metade do século XX com as práticas educativas para o público adulto, sendo que se constatou existir uma aglutinação entre as aprendizagens ganhas pela via formal e as aprendizagens adquiridas pelas experiências que resultam numa dinâmica de construção de competências. Ao ter sido validado o modelo de aprendizagem não formal, colocou-se em discussão o reconhecimento desta prática com base na avaliação dos resultados de aprendizagem dos indivíduos, originando a emissão de um certificado. Esta validação tornará visível os ganhos aprendidos fora dos contextos formais, valorizando o potencial adquirido dos conhecimentos e das competências. Desta forma, ir-se-á contribuir para a igualdade de oportunidades. E foi, neste propósito, que se aprovou, em 2008, o *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida.*

No âmbito da aprendizagem não formal constatou-se, no ano de 2011, mediante os resultados obtidos via *Inquérito à Educação e Formação de Adultos* (INE), a existência de uma desigualdade na frequência destas ações na Europa por parte dos adultos como forma de melhorar e aperfeiçoar competências essenciais ao longo da vida. No que se refere a Portugal, verificou-se um aumento da taxa de participação comparativamente ao ano de 2007, de 22,5% para 39,6%, mas, ainda assim, pouco representativo. Os dados mostraram evidências de uma participação mais ativa de indivíduos com escolaridade ao nível do ensino superior, ativos profissionalmente e um investimento maior dos grupos com mais qualificações, neste caso os especialistas das atividades intelectuais e científicas e os técnicos profissionais de nível intermédio. Constatou-se, ainda, que são as pessoas com conhecimentos de línguas estrangeiras e com práticas de leitura de livros ou de jornais por lazer que têm uma maior participação em atividades de aprendizagem não formal. Os dados indicaram que o

principal motivo para a frequência deste género de atividade foi de ordem profissional. No entanto, a aquisição de conhecimentos e competências para o quotidiano, o desenvolvimento de conhecimentos e competências num tema de interesse, a melhoria do trabalho e/ou perspetivas de carreira e a obtenção de um certificado foram outros dos motivos apontados. Nos impactos esperados, evidenciaram-se a melhoria do desempenho profissional e novas responsabilidades profissionais, bem como a satisfação global. Neste sentido, constatou-se que a participação em aprendizagem não formal está ligada aos interesses económicos e profissionais e não tanto a matérias sociais e cívicas que potenciem uma maior interação e intervenção na sociedade, demonstrando a inexistência de uma prática impulsionadora de empoderamento dos indivíduos. Foi notório o aumento de participação por parte do grupo de pessoas menos qualificadas e menos escolarizadas, porém não atinge um patamar significativo e encontra-se aquém do esperado. Seria expectável que operasse de forma mais profunda e produzisse alterações nas discrepâncias sociais, aproximando os níveis de competências da população adulta. Neste alinhamento, o documento *Adult Education and training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* (CE, 2015) comprovou, também, que são os grupos menos favorecidos, com qualificação reduzida ou nula, com empregos pouco qualificados, desempregados, idosos e adultos menos qualificados que participaram em menor número em ações de aprendizagem ao longo da vida. A justificação surge associada a vários fatores, nomeadamente limitação de tempo, horário de trabalho, constrangimentos financeiros, falta de qualificações para o ingresso. Por isso, a Comissão Europeia considerou urgente a sensibilização da população adulta para os benefícios da aprendizagem ao longo da vida, sendo que este documento defende a existência de um caminho para o sucesso, que define três vertentes: aprendizagem, competências e crescimento económico. O *Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal* (OCDE, 2015), que também assume uma perspetiva economicista, altera o foco de uma aprendizagem formal para uma perspetiva de aquisição de competências adquiridas ao longo da vida. A OCDE exorta Portugal a aumentar a oferta educativa para os adultos, uma vez que a maioria ainda fará parte da população ativa, durante muitos anos, sendo essencial o acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para aquisição de competências básicas. Esta oferta irá contribuir para uma maior produtividade, o incremento de empregabilidade e a melhoria da capacidade de adaptação a ambientes de trabalho em rápida mutação. Os dois relatórios reforçam a noção de que todos deverão ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, especificamente no contexto de aprendizagem não formal, pois esta

é a forma de elevar o país e a Europa ao seu expoente máximo. Há que encontrar resoluções para o desenvolvimento de competências nas fases de educação inicial, formação profissional, idade adulta e ir ao encontro dos cidadãos pouco qualificados.

Contudo, foi possível verificar que existem contrariedades na implementação da aprendizagem não formal, nomeadamente ao nível de carência dos recursos financeiros, recursos humanos e recursos materiais, falta de iniciativa da biblioteca e ausência de expectativa dos utilizadores, deficiência de formação dos profissionais em competências que possibilitem a promoção de aprendizagem não formal, não reconhecimento dos profissionais como provedores de aprendizagem, inexistência de oferta de programas para grupos específicos, dada a diversidade de utilizadores na Biblioteca Pública, utilizadores pouco abertos e sensibilizados para a matéria da aprendizagem não formal, poucos exemplos de boas práticas, ausência de um programa estruturado e de linhas de orientação para o desenho e implementação de um projeto, poucos ou nenhuns instrumentos desenvolvidos para a avaliação e/ou verificação dos avanços pessoais nos programas.

No percurso de investigação desta matéria constatou-se que existe uma lacuna no relacionamento de literatura sobre o tema da aprendizagem não formal com o objeto Biblioteca Pública, sugerindo que as Bibliotecas Públicas não estarão envolvidas em esforços orientados para esta matéria quando, efetivamente, as estratégias de aprendizagens no século XXI não se limitarão à educação formal, mas terão também de englobar a aprendizagem através de pares, relações intergeracionais e relações comunitárias.

Ainda assim, é viável afirmar que a identidade da Biblioteca Pública sofreu mutações profundas. Inicialmente entendida como espaço fechado sobre si mesma, evoluiu para um portal aberto à comunidade, produzindo impactos nos indivíduos na esfera cívica, social, cultural e educacional. A Biblioteca Pública, à semelhança das sociedades mundiais, transfigurou-se face ao contexto global de mudança, diversidade e inovação. Lankes (2012) defende que a biblioteca de excelência encara a comunidade como a coleção e deverá gerar, por isso, elos entre as pessoas. Verifica-se uma nova postura na qual o projeto se define na formação de cidadãos, no fomento da relação quotidiana entre as pessoas e a comunidade, estando ao serviço da criatividade e da inovação, instigando a pluralidade e a interculturalidade. Neste propósito, a Biblioteca Pública tornou-se um espaço de encontros participativos, local de aprendizagem construtiva. Assume-se enquanto facilitadora na construção do diálogo e do conhecimento, da aprendizagem ao longo da vida e da promoção do

empreendedorismo. Na persecução destas metas, o espaço físico deverá ser moldável e flexível às necessidades. Atribui-se a este projeto o nome de biblioteca de 3.ª geração, estando implícito o papel ativo que desempenha na construção da sua realidade, obrigando ao relacionamento com entidades externas e internas à comunidade e no desenvolvimento de parcerias. A Biblioteca Púbica, tal como Lankes (2012) advertiu, é uma verdade contextual em permanente construção. No paradigma atual, a Biblioteca Pública encontra-se numa fase intermédia entre a biblioteca para a comunidade e a biblioteca de 3.ª geração, que se transforma num *hub* da comunidade com valências multidisciplinares.

Nesta conjuntura, o bibliotecário deverá corresponder às expectativas de uma biblioteca de 3.ª geração. Deverá ser um líder e assumir o seu papel de gestor, transformando-se num bibliotecário agente que está sempre onde existem oportunidades de aprendizagem, que acredita poder contribuir para a aprendizagem da comunidade e que dialoga com as pessoas para identificar necessidades e oportunidades. O bibliotecário torna-se a força ativa de uma biblioteca que deverá ser a âncora da comunidade. Este agente deverá ter um perfil flexível com conhecimentos diversos, capaz de polivalência e dotado de competências que o prepare para lidar com a mudança de paradigma para assumir um papel educativo. O paradigma altera-se para a função de professor e facilitador da aprendizagem, pelo que deverá ser capaz de planear, executar e avaliar programas de aprendizagem que pretenda encetar. O bibliotecário encontra-se num patamar de exigência muito elevado, tendo de assumir diversos papéis no cumprimento da sua missão e dos objetivos estabelecidos para a biblioteca. Deverá estar capacitado para intervir na área cultural, comunitária, de aprendizagem, tecnológica, biblioteconómica, administrativa e de gestão, e deverá, ainda, assumir valores sociais e éticos e ser detentor de qualidades interpessoais.

A componente prática assentou na recolha de evidências do projeto de aprendizagem não formal desenvolvido pelas Bibliotecas de Lisboa para o público adulto. Numa primeira fase, foi analisado o projeto implementado nas BLX, entre 2003 e 2016, tendo-se concluído que:

- A DRB não manteve um arquivo do projeto de aprendizagem não formal, tornando mais difícil o processo de análise;
- Ao longo de uma década, foi visível a inexistência de uma linha de continuidade ou um projeto a longo prazo que produzisse um impacto na

comunidade e uma avaliação séria do trabalho desenvolvido bem como dos impactos provocados;

- Os dados recolhidos no âmbito do PAD-BLX apresentaram um projeto volátil, evidenciando uma linha incoerente na oferta de aprendizagem não formal entre 2005 e 2016. Não se encontraram registos explicativos que indicassem o motivo das oscilações e instabilidade durante uma década. Relativamente aos modelos ou planos de trabalho, apenas se recuperou informação relativa ao programa Ulisses (2008), que apresentou um contexto, uma estrutura e linhas orientadoras, mas circunscrevendo-se unicamente à área da literacia digital;
- A partir de 2014, as temáticas ministradas tiveram origem nas ofertas dos parceiros e nas competências que os técnicos das BLX detinham. Os assuntos foram desenvolvidos, maioritariamente, no âmbito do desenvolvimento pessoal e a competência social e cívica foi a preponderante, demonstrando pouco ou nenhum investimento em outras áreas;
- Os dados não demonstraram a existência de uma validação das competências dos dinamizadores para ministrarem ações de aprendizagem não formal ou se foram acompanhados nesta função por uma equipa gestora;
- Verificou-se uma crescente oferta de ações de aprendizagem não formal por via das parcerias externas;
- Após a transição de bibliotecas para a gestão das Juntas de Freguesia, o registo de ações de aprendizagem não formal foi reduzindo, sendo que em 2016 nenhuma ação marcou presença nesta matéria.

Posteriormente, foi elaborado um inquérito por questionário dirigido aos participantes das ações de aprendizagem não formal, proporcionando as seguintes ilações:

- Os dados demonstraram que uma dinâmica contínua de ações de aprendizagem não formal fomenta a participação dos utilizadores nas ações disponibilizadas;
- Os participantes eram detentores de um nível de qualificação elevado e procuraram dar continuidade à aprendizagem após o termo do ensino formal. Comprovou-se que a Biblioteca Pública é reconhecida como mediadora para a aprendizagem e o espaço propício para a aquisição de competências e aptidões;
- Ações em áreas de aquisição de competências básicas, como as Tecnologias de Informação e Comunicação, impulsionaram a participação

de pessoas com qualificações inferiores por motivo de inclusão e integração social, sociabilização, procurando combater a solidão;

- Ações em áreas de aquisição de competências básicas no âmbito da literacia, por exemplo, língua estrangeira, impulsionaram a participação de um público mais jovem, uma vez que procuravam colmatar necessidades de inclusão e integração social e questões profissionais;
- As ações foram frequentadas, maioritariamente, por um público sénior, com maior disponibilidade, por oposição a quem exerce uma profissão ou quem está desempregado;
- Os participantes mostraram-se muito satisfeitos com as ações em que participaram, no entanto, foram apontadas algumas situações que carecem de análise, nomeadamente, a duração da ação e os materiais/documentos de apoio. Por outro lado, as ações Multimédia - GIMP e Português para Estrangeiros necessitam de uma avaliação face aos indicadores de apreciação global da ação e na correspondência de expectativas;
- Os participantes mostraram-se muito satisfeitos com o desempenho dos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal em que participaram;
- A participação nas ações de aprendizagem não formal foi considerada útil mediante a possibilidade de aprendizagem e aquisição de conhecimentos e competências, valorizando a utilização do saber em tarefas do quotidiano, na vida familiar, em vertentes de aplicação prática e, ainda, ao nível do desenvolvimento pessoal, com enfoque nas competências sociais e cívicas;
- Comprovou-se que a participação nas ações de aprendizagem não formal tem um maior impacto na vida pessoal, evidenciando o investimento na aprendizagem como um fator de ganho exponencial. O impacto na vida profissional correspondeu à percentagem de participantes que exercia uma profissão e que procurou uma melhoria de conhecimentos, a aquisição de novas aptidões e inclusive a integração social. Os participantes reconhecem a Biblioteca Pública como um agente de intervenção na melhoria da qualidade de vida (integração social, procura de emprego);
- Verificou-se que as ações de aprendizagem não formal produzem mais-valias, nomeadamente na promoção das relações humanas, alcançam públicos distintos, incentivam a descoberta de outras ações de aprendizagem não formal e proporcionam a integração na comunidade,

verificando-se, desta forma, o cumprimento de um papel social por parte da Biblioteca Pública;

- Averiguou-se um interesse massivo pelo desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal nos mais variados temas: desenvolvimento pessoal, artes, alimentação, saúde, tecnologias de informação e comunicação, língua portuguesa, ambiente, línguas estrangeiras, economia e finanças, puericultura. Com menor interesse encontram-se as temáticas ciência e tecnologia e direito, cidadania e família;
- Constatou-se que os participantes nas ações de aprendizagem não formal tiveram conhecimento das mesmas por via do contato pessoal e na biblioteca onde decorreram as ações.

Em simultâneo, foi aplicado um inquérito por questionário dirigido aos dinamizadores das ações de aprendizagem não formal, permitindo afirmar que:

- Os dinamizadores eram detentores, na sua maioria, de um nível de qualificação elevado, sendo que na generalidade se encontravam também a exercer uma profissão;
- Mais de metade das ações foram propostas por dinamizadores externos à biblioteca e foram programadas pelos próprios, apresentando a existência de uma relação de oferta e não de procura;
- Existe evidência de uma ausência de conhecimento relativamente às necessidades da comunidade em contraste com a aceitação de propostas casuais com fim a colmatar o projeto de aprendizagem não formal;
- Foi notória a ausência de uma metodologia na organização do projeto, tendo sido alimentando de forma casuística;
- Foram programadas ações de aprendizagem não formal pela biblioteca no âmbito da competência digital e da competência em línguas estrangeiras;
- No global, as ações foram desenvolvidas tendo em consideração objetivos pessoais dos participantes e não tanto almejando objetivos profissionais, demonstrando que este segmento da população não se apresenta como uma prioridade;
- Verificou-se a existência de uma boa relação entre os dinamizadores e a Biblioteca Pública, na medida em que se sentiram apoiados em toda a logística necessária. No entanto, este canal de comunicação não está presente em

outras valências, nomeadamente na avaliação da ação de aprendizagem não formal;

- Os dados comprovaram que as ações de aprendizagem não formal foram desenvolvidas mediante os objetivos de desenvolvimento pessoal, aquisição de competências, transmissão de conhecimento e integração/inclusão, corroborando as respostas fornecidas pelos participantes. Estes resultados demonstraram que o objetivo consistiu em dotar os participantes de conhecimentos, competências e aptidões essenciais para a vida social e pessoal;
- Confirmou-se que existe solicitação por parte da comunidade para a realização de ações de aprendizagem não formal, pelo que se conclui que o saber escutar é fundamental para a implementação de um projeto de sucesso de aprendizagem não formal;
- Verificou-se que a dinamização de ações de aprendizagem não formal é encarada pelos dinamizadores como um papel que a Biblioteca Pública pode e deve ter, evidenciando uma consciência do trabalho para a comunidade;
- Confirmou-se que a Biblioteca Pública é encarada como local que permite minimizar fatores de exclusão mediante o desenvolvimento da aprendizagem não formal para grupos específicos da população (emigrantes, seniores);
- Comprovou-se que, na generalidade, os dinamizadores desconhecem as oito competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da vida, sendo apenas os dinamizadores internos às BLX a responderam afirmativamente à questão;
- Não se detetou uma consciência do papel educativo e formativo que os dinamizadores devem assumir. De facto, não existiu um envolvimento nos processos inerentes a um projeto de aprendizagem não formal, nomeadamente planeamento, execução e avaliação.

Por último, a investigação terminou com a entrevista aos coordenadores das Bibliotecas de Lisboa, possibilitando as seguintes evidências:

- Os coordenadores das BLX possuem uma elevada qualificação multidisciplinar, investindo em formação especializada na área biblioteconómica, sendo este perfil benéfico para o cumprimento da missão da Biblioteca Pública;
- Verificou-se que quanto ao papel da Biblioteca Pública, as categorias recursos e comunidade são colocadas ao mesmo nível, demonstrando que os

coordenadores percecionam a disponibilização de recursos tradicionais como parte da identidade da Biblioteca Pública e não se encontra totalmente enraizada a conceção deste sistema em torno das pessoas e da comunidade enquanto norma de ação. No entanto, é evidente um sentido de responsabilidade social atribuído à Biblioteca Pública no âmbito da integração, da inclusão, do acesso a novas oportunidades e um papel de agente ativo na comunidade. Na categoria espaço, constatou-se que a Biblioteca Pública é considerada enquanto local diversificado quanto à disponibilização de conhecimento, aprendizagem, lazer, local de encontro ou espaço de trabalho. Identifica-se o espaço como lugar para as pessoas;

- Averiguou-se que identificam várias áreas de intervenção da Biblioteca Pública, sendo atribuído o maior destaque à aprendizagem e competências, seguido da área social. No entanto, não foram destacadas outras áreas de intervenção que se inserem nas valências inerentes a uma Biblioteca do século XXI;
- Constatou-se que acreditam existir objetivos educacionais na Biblioteca Pública mas, na generalidade, associados às ações quotidianas realizadas numa biblioteca em detrimento de uma prática de aprendizagem não formal, evidenciando a inexistência de uma prática corrente que solidifique a importância desta matéria e a torne uma linha condutora na vertente educacional da comunidade que a rede BLX serve;
- Destacou-se nas ações a desenvolver em matéria de aprendizagem a dicotomia *saber/fazer* que se refere a medidas de diagnóstico *versus* ações concretas, tendo-se revelado o fazer acima do saber, evidenciando a importância atribuída à produção e não tanto à reflexão. De qualquer forma, foram registadas ocorrências que demonstram a necessidade de colocar em prática uma gestão estratégica, nomeadamente um diagnóstico da comunidade, que permita a conceção de um projeto de aprendizagem não formal adequado à comunidade. Desta forma, será possível obter informação fiável sobre o que as pessoas querem e precisam e atribuirá uma base sustentável ao projeto e uma oferta credível de aprendizagem;
- Verificou-se que as BLX nunca realizaram um estudo no âmbito das necessidades de aprendizagem da comunidade. No entanto, a atribuição desta responsabilidade apresenta perspetivas diferentes: a própria biblioteca pelo aspeto familiar, parceiro externo capacitado para o efeito, biblioteca e parceiro, técnicos da DRB ou da CML com competências para o estudo, demonstrando a inexistência de uma resposta uniforme para esta questão;

- Constatou-se que o conceito de aprendizagem não formal não se encontra assimilado pela totalidade dos coordenadores, existindo alguma confusão entre o que é aprendizagem não formal e aprendizagem informal;
- Verificou-se ser atribuída importância ao desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal: quanto à biblioteca é um papel inerente e torna-se um local aprazível para se estar, - sendo encarada pela comunidade como peça essencial; quanto às pessoas é um benefício e possibilita a aquisição de conhecimento e competências, o desenvolvimento de relações humanas, competências sociais e a integração na sociedade. Os coordenadores encaram a aprendizagem não formal como uma estrutura decisiva na sociedade e determinante na capacitação e na forma de estar da comunidade;
- Constatou-se que a comunidade apresenta propostas em temáticas diversificadas, mas nem todas têm interesse para a biblioteca ou a qualidade desejada. No entanto, os coordenadores consideram que a comunidade pode ser ativa nesta matéria e deve ser equacionada num projeto desta natureza, uma vez que trazem conhecimento e experiências diversificadas e permite integrar a comunidade proativamente na biblioteca, impulsionando uma relação bilateral;
- Averiguou-se que os utilizadores das BLX, maioritariamente seniores, solicitam a realização de ações de aprendizagem não formal em temáticas diversas, corroborando o interesse e a necessidade de desenvolverem aprendizagens;
- Confirmou-se que os coordenadores das BLX acreditam não existir uma metodologia, uma estratégia ou um projeto delineado para um projeto de aprendizagem não formal nas BLX. A análise mais crítica correspondeu à atualidade, na medida em que consideram que a aprendizagem não formal "vive" de ações avulso e de resposta a pedidos externos;
- Detetou-se uma ausência de reflexão sobre a operacionalização do projeto, existindo, em contrapartida, senso comum e empirismo para a sua prática;
- Verificou-se que existe uma preocupação com os recursos humanos associados à dinamização das ações de aprendizagem não formal quanto às competências e à qualidade das ações que dinamizam, refletindo uma inquietação no que respeita ao impacto que terão nos participantes. Consideram que nem todos os dinamizadores, internos ou externos, estão aptos para a função, mas não indicaram que estratégia deveria ser utilizada para resolução desta questão;

- Averiguou-se que os coordenadores desconhecem que ações de aprendizagem são desenvolvidas na Rede BLX, mas salientam a importância de um trabalho em rede e a definição de um projeto devidamente planeado bem como a formação de um grupo de trabalho;
- Confirmou-se que os coordenadores referem a definição de um plano estratégico para um projeto de aprendizagem não formal, mas desconhecem as fases que o determinam, nomeadamente planeamento, operacionalização, avaliação e propostas de melhoria, uma vez que não foram referidas;
- Constatou-se que as ações são, maioritariamente, desenvolvidas por dinamizadores internos às BLX e por parceiros externos e afirmam que assim deverá ser, porque os parceiros acrescentam conhecimentos e competências em áreas que os técnicos das BLX não estão capacitados. Consideram que este modelo acrescenta valor à oferta de aprendizagem não formal;
- Atestou-se que não existe um arquivo de memória das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas no passado. As temáticas que foram mencionadas referem-se às ações realizadas num passado recente e que correspondem a ações-avulso mediante o que a biblioteca tem capacidade para dinamizar por si mesma e as ofertas de ações externas que surgem;
- Constatou-se que a maioria das ações de aprendizagem não formal desenvolvidas são dirigidas ao público sénior e efetivamente os coordenadores indicaram, maioritariamente, que este é o público-alvo a atingir. Porém, outros públicos foram mencionados: desempregados, sem abrigos e minorias. Entre as respostas encontram-se ainda todos, resultante de indecisão e desconhecimento, e outros que deriva de experiência empírica; revelam observação direta das bibliotecas que coordenam e uma vontade de trabalhar com um público diferente;
- Verificou-se que os coordenadores não foram solicitados a colaborar na elaboração de um programa de aprendizagem não formal para a Rede de Bibliotecas de Lisboa ou, especificamente, para a biblioteca que coordenam. No entanto, verificou-se que um pequeno grupo dos entrevistados não tem qualquer interesse em participar na organização deste género de atividade e um segundo conjunto entre os entrevistados destaca-se pela relutância na participação. Entre os coordenadores que gostariam de estar envolvidos no desenvolvimento de um projeto de aprendizagem não formal existem respostas variadas: seleção de temas e parceiros, propostas de ações mediante as

necessidades da comunidade, integração em todas as fases e ainda o desconhecimento na forma como poderiam integrar o projeto;

- Averiguou-se que os coordenadores consideram não existir as condições necessárias na Bibliotecas de Lisboa para o desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal, na medida em que não estão reunidas circunstâncias como o equipamento, espaço adequado e recursos humanos;
- Apurou-se um discurso onde está presente o conceito comunidade e a tónica nas pessoas.

Esta investigação teve como ponto de partida a formulação de um problema que incidiu no questionamento sobre que projeto de aprendizagem não formal para adultos era executado na Rede de Bibliotecas de Lisboa. No desenvolvimento do método de trabalho foram equacionadas cinco hipóteses que pretendiam conjeturar sobre o cenário que se revelaria face ao problema identificado. Após as demais leituras, o estudo, análise e recolha de evidências foram reunidas as condições para encerrar a pesquisa com a apresentação das respostas.

Hipótese 1: O programa de aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa é entendido mediante os paradigmas existentes na literatura.

A dinamização do projeto é entendida como um papel que a Biblioteca Pública pode e deve ter, evidenciando uma consciência do trabalho para a comunidade. É notório um discurso onde está presente o conceito de comunidade e a tónica nas pessoas. De facto, existe um entendimento da biblioteca como local que permite minimizar fatores de exclusão, através da aprendizagem não formal para todos, sendo fundamental satisfazer as necessidades de grupos específicos da população. No entanto, e apesar de a literatura apontar o acesso à aprendizagem para todos como fator crucial num projeto de aprendizagem ao longo da vida, sob pena de exclusão social e desintegração profissional, verifica-se que o acesso às ações de aprendizagem não formal têm-se focado, primordialmente, no público sénior. Neste sentido, o programa de aprendizagem não formal na Rede BLX deverá ser orientado para o público desde a infância até à idade adulta.

Perceciona-se que as pessoas participam para adquirir conhecimento, para depois o desconstruírem, de forma a acederem a aprendizagens significativas que serão

utilizadas na vida quotidiana. Há uma consciência da importância do investimento que as pessoas devem fazer para melhorar, sobretudo, aspetos da sua vida pessoal. As questões profissionais apresentam-se menos relevantes e não se verificou ser uma prioridade no projeto desenvolvido.

Relativamente ao conceito de aprendizagem não formal, verificou-se que não está claro para todos os envolvidos, existindo alguma confusão com o conceito de aprendizagem informal.

As competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida estão presentes no programa, ainda que os parceiros externos desconheçam, por completo, esta matéria.

Em suma, nem todos os pressupostos associados a um projeto desta natureza estão presentes na aprendizagem não formal desenvolvida na Rede de bibliotecas de Lisboa.

Hipótese 2: O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa efetua um levantamento das necessidades de aprendizagem da comunidade que serve e apresenta propostas em conformidade.

Nunca foi realizado um levantamento das necessidades de aprendizagem da comunidade, por isso o cenário é de desconhecimento das necessidades de aprendizagem sentidas pela comunidade. Foi apontada a necessidade de realizar um estudo/diagnóstico da comunidade que permita a conceção de um projeto de aprendizagem não formal em conformidade com as necessidades das pessoas. Este diagnóstico permitirá obter informação fiável sobre o que querem e precisam, atribuindo uma base sustentável ao projeto e uma oferta credível de aprendizagem.

Hipótese 3: O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Bibliotecas de Lisboa é uma mais-valia na medida em que incrementa conhecimentos e competências na comunidade a que se destina.

As evidências indicam que, de facto, é uma mais-valia na medida em que incrementa conhecimentos e competências nos participantes das ações de aprendizagem não formal. Mas, também porque, promove relações humanas, incentiva a descoberta de

outras ações de aprendizagem não formal e proporciona a integração na comunidade. As mais-valias destacam-se pela vertente de aprendizagem e pelo papel social da Biblioteca Pública.

No entanto, é de salientar que estas ações não se destinaram a uma comunidade específica, porque nenhum levantamento de necessidades, alguma vez, foi realizado. Será, antes, correto afirmar que é uma mais-valia para a comunidade que frequenta as ações de aprendizagem não formal.

Hipótese 4: O programa de aprendizagem não formal para adultos em execução na Rede de Rede de Bibliotecas de Lisboa produz resultados (mais valias) no público adulto que frequenta as ações.

Os dados indicaram que produz resultados na vida pessoal, sendo valorizada a utilização do saber em tarefas do quotidiano, na vida familiar, na aplicação prática. O impacto na vida profissional foi apontado pela melhoria dos conhecimentos, aquisição de novas aptidões e integração social. Há um reconhecimento da Biblioteca Pública como agente de intervenção e da aprendizagem não formal como instrumento que produz resultados na qualidade de vida.

Hipótese 5: Existe necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa.

A análise dos dados estatísticos entre 2003 e 2016 indicou tratar-se de um período sem uma linha de continuidade e uma avaliação do trabalho e impactos da aprendizagem não formal desenvolvida. O projeto apresentou-se volátil, incoerente na oferta de ações de aprendizagem não formal, estando ausente uma reflexão sobre a operacionalização do programa.

Foram solicitadas ações de aprendizagem não formal por parte da comunidade, por isso a auscultação prévia, à implementação do projeto, é obrigatória. Além disso, a participação da comunidade é, também, importante na construção de uma relação bilateral e na possibilidade de ser integrada, proativamente, na dinâmica da biblioteca.

Encontra-se ausente o reconhecimento, por parte dos elementos envolvidos, do papel educador da Biblioteca Pública e a intervenção ativa do bibliotecário nesta matéria.

Foi identificada a inexistência de uma metodologia, estratégia ou projeto delineado para a aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa. A aprendizagem não formal "vive" de ações avulso e de resposta a pedidos externos, reafirmando a existência de um projeto alimentado de forma casuística.

Foi realçada a necessidade de criar um grupo de trabalho e um trabalho em rede, no qual deverão ser incluídos os coordenadores e /ou técnicos das BLX que manifestem interesse nesta matéria, identificou-se a vontade de trabalhar com outros públicos, para além dos que são atingidos presentemente, e foi apontada a necessidade de analisar as condições existentes para a realização do projeto de aprendizagem não formal, uma vez que se detetam constrangimentos ao nível do equipamento disponível, espaço adequado e recursos humanos.

Face ao enunciado, existe, efetivamente, necessidade de estruturar um novo modelo de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa que colmate as lacunas detetadas.

Limitações

Houve necessidade de limitar a amostra no âmbito da entrevista aos coordenadores das BLX por uma questão de tempo e, embora, existam argumentos para a seleção realizada, seria de todo o interesse auscultar a totalidade de opiniões e obter respostas acerca das suas experiências e conhecimentos relativamente à execução da aprendizagem não formal na Rede de Bibliotecas de Lisboa. Por outro lado, teria sido uma mais-valia para o estudo, a análise de documentos orientadores para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem não formal, uma vez que permitiriam a observação de pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades em comparação com a realidade em investigação.

Recomendações

- Proceder ao levantamento de necessidades de aprendizagem da comunidade de cada BLX integrada no projeto de aprendizagem não formal;
- Direcionar o projeto de aprendizagem não formal para crianças, jovens, adultos e seniores;

- Auscultar o público das BLX sobre os temas a desenvolver no âmbito das ações de aprendizagem não formal com fim a abarcar os interesses dos que já participam e alcançar os que estão ausentes;
- Encontrar estratégias que alcancem os grupos menos favorecidos e menos qualificados que lhes permitam adquirir competências, conhecimentos, aptidões e habilidades, possibilitando-lhes acesso a oportunidades na vida pessoal e profissional;
- Verificar se as ações de aprendizagem não formal vão ao encontro das necessidades de aquisição de competências e conhecimentos dos desempregados e das pessoas que exercem uma profissão. A participação destes segmentos apresenta uma taxa reduzida, mas, ainda assim, representativa do interesse que existe;
- Analisar questões como: *horário* em que se realizam as ações de aprendizagem não formal para o público que exerce uma profissão e o *custo* associado a algumas ações de aprendizagem não formal, contrariando as orientações do *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas* (IFLA, 1994), face ao acesso livre e gratuito aos serviços da Biblioteca Pública e que desacredita a mensagem da aprendizagem ao longo da vida;
- Indagar os motivos pelos quais uma percentagem dos participantes das ações de aprendizagem não formal nas BLX, não é utilizadora dos serviços da biblioteca, procurando sensibilizá-los para a mais-valia que é a utilização de uma Biblioteca Pública;
- Avaliar o motivo pelo qual os dinamizadores consideraram que a aquisição de conhecimento por parte dos participantes fica aquém do expectável;
- Divulgar entre os dinamizadores externos as orientações da Recomendação do Parlamento Europeu no âmbito das oito competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Reforçar entre os dinamizadores internos às BLX as oito competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com enfoque para a competência Aprender a Aprender que não foi referida nas ações de aquisição de competência básicas em literacia e tecnologias;
- Averiguar o método pelo qual os dinamizadores externos às BLX avaliam as ações de aprendizagem não formal que desenvolvem;
- Avaliar as ações de aprendizagem não formal ministradas nas BLX em estreita colaboração com os dinamizadores envolvidos no projeto;

- Constituir uma equipa gestora com competências para o planeamento, operacionalização e avaliação que integram tarefas como o alinhamento de conteúdos, acompanhamento das sessões, resolução de dificuldades, avaliação do trabalho, elaboração de propostas, apresentação de melhorias e a construção de um arquivo histórico, entre outras;
- Analisar o papel que devem desempenhar as parcerias e em que modelo podem intervir. Há que ponderar se esta se tornou uma "bengala" para a continuação da oferta de aprendizagem não formal nas Bibliotecas de Lisboa;
- Reforçar o conceito de aprendizagem não formal junto de coordenadores e equipa das BLX, referindo as características que a distinguem da aprendizagem formal e informal;
- Divulgar as ações de aprendizagem não formal em execução nas BLX pelas restantes bibliotecas para que se promova o conhecimento geral;
- Analisar o estatuto da aprendizagem não formal nas bibliotecas sob gestão da Juntas de Freguesia;
- Analisar a possibilidade de desagregar outros assuntos pertinentes da temática desenvolvimento pessoal, nomeadamente língua materna e língua estrangeira;
- Analisar a possibilidade de concretizar ações de aprendizagem não formal nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida com uma representação inferior e menor investimento;
- Analisar a constituição dos grupos organizados no âmbito de ações de aprendizagem não formal, uma vez que turmas com participantes dotados de competências de literacia distintas dificultam o desenvolvimento de temáticas como, por exemplo, as Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Envolver coordenadores e/ou técnicos de cada BLX na constituição da matriz do programa de aprendizagem não formal;
- Proceder à análise das estratégias de comunicação da Divisão da Rede de Bibliotecas no que respeita à divulgação das ações de aprendizagem não formal;
- Colocar à consideração da RNBP a elaboração de um questionário sobre a matéria da aprendizagem ao longo da vida, desenvolvida nas Bibliotecas Públicas em Portugal, focando os distintos contextos: formal, não formal e informal.

Trabalho futuro

- Identificar as necessidades a colmatar num projeto de aprendizagem não formal, através de um inquérito por questionário, à comunidade de cada BLX;
- Constituir um grupo de trabalho, no qual se incluam colaboradores das bibliotecas, definindo as funções de cada um dos elementos que o constituam. Este grupo deverá ser responsável pela validação de todas as propostas de aprendizagem não formal internas ou externas, acompanhamento dos técnicos responsáveis pela dinamização das ações de aprendizagem não formal, construção de elos com as BLX sob gestão das Juntas de Freguesia, recolha, tratamento e análise das evidências do trabalho desenvolvido, relação com o serviço de comunicação e imagem para apresentação interna e externa do projeto, sensibilização da comunidade interna e externa para a importância de um projeto de aprendizagem ao longo da vida no contexto não formal, enfatizando as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estabelecimento de parcerias que colmatem as necessidades de aprendizagem identificadas, análise dos constrangimentos ao projeto (recursos materiais, humanos e financeiros), entre outras tarefas a identificar;
- Criar uma matriz orientadora do programa de aprendizagem não formal onde se inclua: objetivos a atingir genericamente, objetivos por BLX, definição do período de execução, métodos de avaliação, apresentação de conclusões e propostas de melhoria, pressupostos para validação das ofertas externas, entre outras questões que contribuam para a planificação, operacionalização e avaliação do projeto a desenvolver;
- Realizar ações de sensibilização que permitam esclarecer os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, com prioridade para os coordenadores das BLX;
- Reunir com os dinamizadores internos e externos, que desenvolvem ações de aprendizagem não formal, no presente momento, para que se proceda à avaliação dos aspetos positivos e negativos, melhorias no trabalho realizado, despiste de situações anómalas, ações futuras;
- Implementar um estudo que proceda à análise da eficácia dos canais de comunicação da DRB com fim ao desenvolvimento de propostas de melhoria.

O trabalho realizado contribui para o entendimento, claro e objetivo, do programa de aprendizagem não formal para adultos desenvolvido nas BLX até 2016, promove a reflexão e a discussão face aos resultados apresentados e pretende influenciar, numa perspetiva de melhoria, a reformulação do projeto. Os resultados obtidos validam a necessidade de conceber uma estrutura alternativa para o programa de aprendizagem não formal para adultos na Rede de Bibliotecas de Lisboa, uma vez que ***não existe uma estrutura, mas sim um contexto em que se aproveitam oportunidades e circunstâncias.*** O trabalho de investigação levado a cabo comprova que esta prática limita as potencialidades do projeto de aprendizagem não formal.

Futuramente, a investigação poderá ser alargada ao estudo das práticas de aprendizagem não formal realizadas nas Bibliotecas Públicas a nível nacional, podendo, inclusive, a DGLAB ser envolvida neste projeto e pode, ainda, ser ponderada uma investigação dos projetos de aprendizagem não formal desenvolvidos na Europa, através do contacto com a EBLIDA, que realizou um inquérito sobre as atividades de aprendizagem não formal a nível europeu, em 2016.

Referências Bibliográficas

ALA - *ALA´S Core Competences of Librarianship,* 2009. [Em linha]. [Consult. 10 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ala.org/educationcareers/sites/ala.org.educationcareers/files/content/careers/corecomp/corecompetences/finalcorecompstat09.pdf>.

ALA – *The State of America´s Libraries: A Report from the American Library Association*. [Em linha]. Edited by Kathy Rosa, Ed. D., MSLS, 2015. [Consult. 1 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ala.org/news/sites/ala.org.news/files/content/0415_StateAmLib_0.pdf>.

ALVES, Mirian Ferreira; SUAIDEN, Emir José – *Bibliotecas Públicas e letramento informacional.* [Em linha]. Em Questão. Porto Alegre, V.22, nº 1, pagina 214-241, Jan/abr. 2016. [Consult. 20 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/54761>.

ANÍBAL, Alexandra – *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas.* [Em linha]. Nº 147 (2013). [Consult. 8 Mai. 2016]. CIES e-Working Papers. Disponível em WWW: <URL: http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf>.

ANÍBAL, Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes – *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2014. Tese de doutoramento.

ARUP – *Future Libraries: Workshops Summary and Emerging Insights*, 2015. [Em linha]. [Consult.10 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://trends.ifla.org/node/443>.

ÁVILA, Patrícia - *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2005. Tese de doutoramento.

AVILA, Patrícia – *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* Lisboa: Celta, 2008.

BAHIA, Sara; JANEIRO, Isabel – *Avaliação da Eficácia das Intervenções Educacionais em Museus: Uma Proposta Teórica.* INFAD Revista de Psicologia. [Em linha]. Nº 1 (2008), p. 35-42. [Consult. 12 Jan. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2720>.

BROOKLYN PUBLIC LIBRARY - *Adult Literacy*. [Em linha]. [Consult.15 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.bklynlibrary.org>.

CACHAPUZ, António Francisco – Os Saberes Básicos na Sociedade do Conhecimento. In CACHAPUZ, António Francisco e outros – *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI (Actas de um Seminário realizado em 11 de março de 2004).* [Em linha]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, Julho 2004. [Consult. 12 Abr. 2016]. Disponível em WWW:<URL http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi>.

CALIXTO, José António - *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*, 2003. [Em linha]. [Consult. 20 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.

CALIXTO, José António – *O papel educacional das Bibliotecas Públicas em Portugal*, Lisboa: Goethe Institut, 2012.

CAMPOS, Maria da Graça Murteira da Silva – *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo.* [Em linha]. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2009. Tese de Mestrado. [Consult. 15 Mar. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11180/1/tese.pdf>.

CANÁRIO, Rui – Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *A Educação em Portugal (1986 – 2006): Alguns contributos de investigação.* [Em linha]. Dezembro 2006. [Consult. 30 Abr. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf>.

CANÁRIO, RUI – Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?. PERSPECTIVA. [Em linha]. Vol. 31, nº2 (maio/ago. 2013),p. 555- 570. [Consult. 11 Abr. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/111-revista- aprender-n-34>.

CASTELLS, Manuel – *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. Vol.I.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo – *A Sociedade em Rede. Do conhecimento à Acção Política*, Lisboa: Imprensa Nacional -Casa da Moeda, 2005.

CASTRO, Ana Filipa Guerra de Morais – *Projeto de um serviço de orientação e encaminhamento para a aprendizagem ao longo da vida.* [Em linha]. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2013. Tese de mestrado. [Consult. 17 Fev. 2016].

Disponível em WWW:<URL: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7368/1/Trabalho%20de%20Projeto%20Ana%20Filipa%20Castro.pdf>.

CEDEFOP - *European Guidelines for validating non-formal and informal learning.* [Em linha]. Luxembourg: Office for Official Publications of th European Communities, 2009. [Consult. 15 Mai. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cedefop.europa.eu/pt/publications-and-resources/publications/4054>.

CEDEFOP – *Reducing share of low-skilled adults in the EU ´a benefit for all. .* [Em linha]. 2017 [Consult. 10 Jun. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/reducing-share-low-skilled-adults-eu-benefit-all>.

CELSUS: A Library Architecture Resource. *DOK, Library, Delft, Netherlands (repurpose, expansion)*. [Em linha]. [Consult. 15 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://libraryarchitecture.wikispaces.com/DOK+Library,+Delft,+Netherlands+(repurpose,+expansion)>.

COMISSÃO EUROPEIA – *Quadro estratégico - Educação e Formação 2020*. [Em linha] [Consult. 23 Mar 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pt.htm>.

COMISSÃO EUROPEIA – *Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento.* [Em Linha]. 2000. [Consult. 18 Jun. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10241>.

COMISSÃO EUROPEIA - *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* [Em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000. [Consult.16 Fev..2016]. Disponível em WWW: <URL: https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>.

COMISSÃO EUROPEIA – *Facing the Challenge: The Lisbon Strategy for Growth and Employment.* [Em Linha]. 2004. [Consult. 7 Jun. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.google.pt/search?q=Facing+the+Challenge%3A+The+Lisbon+Strategy+for+Growth+and+Employment&oq=Facing+the+Challenge%3A+The+Lisbon+Strategy+for+Growth+and+Employment+&aqs=chrome..69i57.1280j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

COMISSÃO EUROPEIA - *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Quadro de Referência Europeu, Luxemburgo: Comissão Europeia, 2007. *Recomendação do*

Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE). [Em linha]. Jornal Oficial da União Europeia. [Consult. 28 Abr. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>.

COMISSÃO EUROPEIA - *Europe 2020: Commission proposes new economic strategy in Europe2010*: [Em Linha]. 2010 [Consult. 20 Jul. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-225_en.htm?locale=en>.

COMISSÃO EUROPEIA – *Repensar a educação – Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos.* Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. [Em linha] Estrasburgo: Comissão Europeia, 2012. [Consult. 24 Abr. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/48-relatorio-da-comissao-europeia-repensar-a-educacao>.

COMISSÃO EUROPEIA – *European Education, Training and Youth Forum 2014: Future priorities of the ET 2020 Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training and Synergies with Youth Policy*. [Em linha]. Bruxelas: Dezembro 2014. [Consult. 18 Abr. 2016]. Disponível em WWW:<URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/ety_forum_report_en.pdf>.

COMISSÃO EUROPEIA - *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities,* 2015*.* [Em linha]. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Consult. 2 Jun. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf>.

COMISSÃO EUROPEIA – *European Education, Training and Youth Forum 2015: New priorities for European cooperation in education, training and youth*. [Em linha]. Bruxelas: 19-20 Outubro 2015. [Consult. 30 Mar. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://education-training-youth-forum.teamwork.fr/docs/forum-report-for-publication.pdf>.

COOPER, Kristy – *Supporting Adult Literacy in Public Libraries*, 2014. [Em linha]. [Consult. 12 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://salipl.org/ebook.pdf>.

COUTINHO, Clara Pereira – *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra: Almedina, 2013.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana – *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI.* [Em linha]. Revista da Educação. Vol.

XVIII, nº1 (2011), p. 5-22. [Consult. 26 Jan. 2016] Disponível em WWW: <URL: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>.

CREELMAN, Alastair – *Public libraries as learning spaces*. [Em linha]. Sacandinavian Library Quarters, Vol.45, nº 1, 2012. [Consult. 15 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://slq.nu/?article=volume-45-no-1-2012-3>.

DANISH AGENCY FOR LIBRARIES AND MEDIA, et al - *Nordic Public Libraries 2.0,* 2010. [Em linha]. [Consult. 24 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://slks.dk/fileadmin/publikationer/publikationer_engelske/Nordic_public/Nordic_Public_Libraries_2.0.pdf>.

DAVEY, Alan – *The library of the future*, Londres: Arts Council England, 2013. [Em linha]. [Consult. 10 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/The_library_of_the_future_May_2013.pdf>.

DEI, H. Daniel – *La Tesis: Cómo orientarse en su elaboración.* [Em linha]. [s.l]: Prometeo Libros, 2006. [Consult. 3 Jan. 2018]. Disponível em WWW: <URL https://seminariople.files.wordpress.com/2014/08/dei-daniel-la-tesis.pdf>.

DELORS, Jacques – *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Asa, 2000.

DJINIS, Elizabeth - *Librarians must work to best serve people*. Herald Tribune, 2017. [Em linha]. [Consult. 18 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.heraldtribune.com/news/20170217/librarians-must-work-to-best-serve-people-speaker-says>.

EBLIDA – *Survey on non-formal and informal learning activities in public libraries across Europe,* 2016. [Em linha]. [Consult. 5 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.eblida.org/Activities/KIC/libA4EU/eblida_libad4eu_survey_data_results.pdf>.

ELGPN – *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance*: *A reference framework for the EU and for the commission,* nº 6, 2015. [Em linha]. [Consult. 5 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>.

ENGUITA, M. Fernández- *Educar en tempos inciertos*, Madrid: Morata, 2009.

EUNEC Conference - *Key competences and vulnerable groups*. [Em linha]. Lisboa: Eunec, 2006. [Consult. 2 Mai. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/statements_8.pdf>.

EUNEC – “*Bildung” in a lifelong perspective: report of the seminar of the European Network of Education Councils, Budapest, 9-10 May 2011 with the support of the European Commission DG Education and Culture.* [Em linha]. Bruxelas: Eunec, Agosto 2011. [Consult. 24 Abr. 2016]. Disponível em WWW:<URL: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report_budapest.pdf>.

FERNANDES, Susana Cristina Gomes – *Educação de Adultos: Um campo diverso de práticas.* [Em Linha]. Vila Real: Universidade de Trás- Os-Montes e Alto Douro, 2012. [Consult. 4 Mai. 2016].Tese de Mestrado. Disponível em WWW:<URL: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2931/1/msc_scgfernandes.pdf>

FREIXO, Manuel João Vaz – *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*, Lisboa: Instituto Piaget: 2012.

GIDDENS, Anthony – *As consequências da modernidade.* [Em linha]. São Paulo: UNESP, 1991. [Consult. 18 Mar. 2016] Disponível em WWW: <URL: http://www.culturaegenero.com.br/download/consequenciasmodernidade.pdf>.

GIDDENS, Anthony – *Sociologia,* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOV.UK. Fab Lab Devon [Consult. 20 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.gov.uk/government/case-studies/fab-lab-devon>.

HALLAM, Gillian, et al. – Conceptualising the learning organization: Creating a maturity framework to develop a shared understanding of the library´s role in literacy and learning. [Em linha]. IFLA. 2013. [Consult. 9 Jun. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://library.ifla.org/181/13/100-hallam-en.pdf>.

HARGREAVES, Andy – *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora, 2003.

HARO, Fernando Ampudia de, et al. – *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante*, Lisboa: Pactor, 2016.

HOLLAND, Beth – *21st Century Libraries: The learning commons,* Edutopia, 2015. [Em linha]. [Consult. 20 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.edutopia.org/blog/21st-century-libraries-learning-commons-beth-holland>.

HOSKINS, Bryony; FREDRIKSSON, Ulf – *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*, European Communities, 2008. [Em linha]. [Consult. 2 Mar. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>.

IFLA; UNESCO – *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas*, 1994. [Em linha]. [Consult. 20 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>.

IFLA – *The Public Library Service*. IFLA/UNESCO Guidelines for Development, 2001. [Em linha]. [Consult. 15 Fev. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/publ97.pdf>.

IFLA – *The role of libraries in lifelong learning*, 2004. [Em linha]. [Consult. 20 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL:http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/Lifelong-LearningReport.pdf>.

IFLA – *Manifesto da IFLA sobre Estatísticas de Bibliotecas*, 2010. [Em linha]. [Consult. 10 Ago. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ifla.org/files/assets/statistics-and-evaluation/publications/library-statistics-manifesto-pt.pdf>.

IFLA – *Diretrizes da IFLA sobre os serviços da Biblioteca Pública*. [Em linha]. 2013. [Consult. 15 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf>.

IFLA – *Riding the Waves or Caught in the Tide? Navigating the Evolving Information Environment*, 2013. [Em linha]. [Consult. 15 Jul. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://trends.ifla.org/files/trends/assets/insights-from-the-ifla-trend-report_v3.pdf>.

IFLA - *Responding! Public Libraries and Refugees*, 2015. [Em linha]. [Consult. 20 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/library-service-to-refugees.pdf>.

IFLA – *The role of public libraries in lifelong learning*, 2016. [Em linha]. [Consult. 20 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ifla.org/node/1025>.

INÁCIO, Magda – *Manual do Formando: O Processo de Aprendizagem*. DeltaConsultores e Perfil, 2007. [Em linha]. [Consult. 10 Abr. 2010]. Disponível em WWW: <URL: http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=55606&img=324>

INDERGAARD, Lelkny Haga – *The power of projects*. Sacandinavian Library Quarters, nº 2, 2006. [Em linha]. [Consult. 15 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://slq.nu/?article=the-power-of-projects>.

INE - *Inquérito à Educação e Formação de Adultos de 2011, 2013.* [Em linha]. [Consult. 20 Maio. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.google.pt/search?q=Inqu%C3%A9rito+%C3%A0+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Adultos+de+2011&oq=Inqu%C3%A9rito+%C3%A0+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Adultos+de+2011&aqs=chrome..69i57.390j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

INSTITUTE OF MUSEUM AND LIBRARY SERVICES – *Talking Points: Adults Gain Skills at the Library*, 2014. [Em linha]. [Consult. 21 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/AdultLiteracy.pdf>.

ITO, Mizuko, et al. - *Connected learning: an agenda for research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub Report. [Em linha]. Irvine, 2013. [Consult. 30 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>.

LAU, Jesús - *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, Boca del Río: IFLA, 2006. [Consult. 11 Jan. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>

LANKES, David – *Expect More*. 2012. [Em linha]. [Consult. 2 Dez. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://davidlankes.org/wp-content/uploads/2014/01/ExpectMoreOpen.pdf>.

LANKES, David – *Bibliotecas Transformam Comunidades*. 30º Aniversário da Rede de Bibliotecas Públicas. 11 Março 2016. [Em linha]. [Consult. 18 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://davidlankes.org/%3Fp%3D8806&prev=search>.

LEVIEN, Roger E. – *Confronting the Future. Strategic Visions for the 21st Century Public Library.* [Em linha]. Washington: ALA Office for Information Technology Policy, Policy Brief nº4, Junho, 2011. [Consult. 5 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/463-confronting-the-future-strategic-visions-for-the-21st-century-public-library>.

LIFELONG LEARNING PLATFORM. European Civil Society For Education - *Education to foster intercultural, understanding and solidarity in Europe*, 2016. [Em linha]. [Consult. 5 Dez. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.aede-france.org/Lifelong-Learning-ELICIT-PLUS.html>.

LISBOA. CÂMARA MUNICIPAL. Divisão da Rede de Bibliotecas - Programa de Avaliação de Desempenho das Bibliotecas de Lisboa (PAD BLX). 2004 - 2016.

LISBOA. CÂMARA MUNICIPAL. Divisão da Rede de Bibliotecas - *Programa Estratégico Biblioteca XXI – Uma Rede de Bibliotecas Públicas Municipais para a Cidade de Lisboa.* [Em linha]. Abril, 2012. [Consult. 2 Jun. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://blx.cm-lisboa.pt/fotos/noticias/progr_estrat_bibl_xxi_1068610274595a151466f10.pdf>.

LISBOA. Câmara Municipal - *Programa de Governo da Cidade de Lisboa 2013-2017*. [Em linha].2013. [Consult. 12 Jul. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.google.pt/search?q=Programa+de+Governo+da+Cidade+de+Lisboa+2013-2017&oq=Programa+de+Governo+da+Cidade+de+Lisboa+2013-2017&aqs=chrome..69i57j0.542j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

LISBOA. CÂMARA MUNICIPAL - *Estratégias para a Cultura da Cidade de Lisboa*. [Em linha]. 2017. [Consult. 2 Set.. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/VIVER/Cultura_Lazer/ESTRA_CULTURA_LISBOA_2017_01.pdf>.

LISBOA. CÀMARA MUNIICPAL. Divisão da Rede de Bibliotecas. [*Relatório*]. Plano de Atividades 2017.

LUNDIN, Iraê Baptista – *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*, Maputo: Escolar Editora, 2016.

Manifesto de Oeiras. *A Agenda PULMAN para a Europa –e*. Oeiras, 2003. (Texto draft da conferência).

MARIA, Gloria Maria Rodriguez Santa - *La Biblioteca Pública que queremos*., 2011. [Em linha]. [Consult. 4 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://pt.scribd.com/document/337359276/La-biblioteca-publica-que-queremos-pdf>.

MARQUINA, Julián – *Transformación física y social de la biblioteca enlos próximos años*, 2014. [Em linha]. [Consult. 10 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.julianmarquina.es/transformacion-fisica-y-social-de-la-biblioteca-en-los-proximos-anos/>.

MORGAN, Kevin et al. –*The case for investment in adult basic education*. ProLiteracy, Mar. 2017. [Em linha]. [Consult. 2 Jun. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://proliteracy.org/Resources/Blog/Article/196/The-Case-for-Investment-in-Adult-Basic-Education>

MUNICIPAL PUBLIC LIBRARY IN PIEKARY – *Inspirer of the modern Librarian*, [Em linha]. POLAND: 2015. [Consult.15 Dez. 2016]. Disponível em WWW:<URL: https://libraryiloveit.wordpress.com/2015/06/30/inspirer-of-the-modern-librarian/>.

NEWMAN, Wendy – *Third Generation Public Librries*: V*isionay Thinking and Service Development in Public Libraries (to 2020) and Potential Application in Ontario*. Report for the Ontario Ministry of Culture, 2008. [Em linha]. [Consult. 20 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.mtc.gov.on.ca/en/publications/third_gen_libraries.pdf>.

NOAH, Carolyn; PRONEVITZ, Greg – *Libraries Continue Their Evolution to Meer Changing Needs*. [Em linha]. Municipal Advocate Magazine,Vol.27, nº.1, 2012. [Consult. 30 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://www.mma.org/sites/default/files/resources/adv_27-1_ftr1_evolving_libraries_1.pdf>.

OCDE - *Avaliação Internacional das Competências dos Adultos* (PIAAC), 2008. [Em linha]. [Consult. 20 Abr. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.oecd.org/skills/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf>.

OECD – *Knowledge Management in the Learning Society: Education and Skills.* [Em linha]. Paris:
OECD, 2000. [Consult.4 Fev. 2016]. Disponível em WWW: <URL:
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/knowledge-management-in-the-learning-society_9789264181045-en#.Wnmpua5l_mg#page1>.

OECD - *Skills Strategy Diagnostic Report.* Portugal, 2015. [Em linha]. [Consult. 5 Jul. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. [Em linha]. [Consult. 18 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

PEACOCK, Judith – *Teaching Skills for Teaching Librarians: Postcards from the Edge of the Educational Paradigm.* [Em Linha]. Australian Academic & Research Libraries (AARL), 2001. [Consult. 9 Jun. 20167]. Disponível em WWW: <URL: https://eprints.qut.edu.au/252/1/Peacock_teaching.PDF>.

PEDROSA, Júlio – Literacia, condição de cidadania. In Centro de Investigação-Acção Paul Henry Chombart de Lauwe - *Literacia em Português*. Lisboa: Acontecimento, cop. 2008.

PINTO, Luis Miguel Castanheira Santos – *Educação Não Formal um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2007. Tese de mestrado.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira – *Aprendizagem de Adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências.* [Em linha]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal, 21 Maio 2008.Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos. [Consult. 2 Mai. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf>.

PLATAFORMA PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. [Consult. 5 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://lllplatform.eu/>.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional, 2005. [Em linha]. [Consult. 18 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL:https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

PORTUGAL. Ministério da Economia, Inovação e Desenvolvimento. Secretaria de Estado da Energia e Inovação. Coordenação Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico – *Futuro da Estratégia de Lisboa – Estratégia "UE2020".* [Em linha]. Lisboa: Janeiro 2010. [Consult. 20 Abr. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ifdr.pt/ResourcesUser/Politicas%20Horizontais/Documentos/UE_2020.pdf>.

PORTUGAL. *Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019*. [Em linha]. 2015 [Consult. 31 Ago. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://cscc.pt/wp/wp-content/uploads/3820d1cb-5122-4ad1-9b16-7788555f6da5.pdf>.

PORTUGAL. DGLAB - *Questionário de recolha de dados estatísticos,* 2015. [Em linha] [Consult. 10 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Paginas/default.aspx>.

POZO, Juan Ignacio – *A sociedade da Aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento.* Revista do Projeto Pedagógico - UDEMO. 2007 [Em linha]. [Consult. 18 Mar. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 2017.

THE READING AGENCY. Reading Ahead. [Consult. 15 Fev. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://readingagency.org.uk/adults/quick-guides/reading-ahead/>.

RIBAS, Beatrice Perez Lages – Politicas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. [Em linha]. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2004. [Consult. 3 Mai. 2016]. [Tese de Mestrado]. Disponível em WWW: <URL: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/938/1/Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos%20e%20o%20ensino_aprendizagem%20d%E2%80%A6.pdf>.

SCHULLER,T.(orgs.) - *International Perspectives on Lifelong Learning*: From Recurrent Education to the Knowledge Society. Buckingham, SRHE and Open University Press, 2002.

SCOTT, Cynthia Luna - *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century*?. Unesco, 2015. [Em linha]. [Consult. 5 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996e.pdf>.

SCOTT, Cynthia Luna - *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?.* Unesco, 2015. [Em linha]. [Consult. 5 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.

SILVA, Ana Maria Costa – *Formação, Trabalho e Aprendizagem Ao Longo da Vida.* [Em linha]. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2005. [Consult. 3 Mai. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5188/1/250.pdf>.

Something for Everyone: Public Libraries and The Information Society: Proposal for The Copenhagen Declaration. [Em linha]. Copenhagen Conference: Outubro, 1999. [Consult. 5 Nov. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://presentations.aakb.dk/CopenhagenConference99/Deklaration.pdf>.

SMITH, Lauren – *Public libraries and adult learning,* 2011. [Em linha]. [Consult. 5 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://laurensmith.wordpress.com/2011/02/28/public-libraries-and-adult-learning/>.

SHREM, Jonathan – *Public Libraries Informational Brief: Impact of Public Libraries on Students and Lifelong Learners.* New York Comprehensive Center Educational Technology Team, 2012. [Em linha]. [Consult. 28 Jan. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc_public_library_brief.pdf>.

TERRASÊCA, Manuela; CARAMELO, J.; MEDINA, T. – *Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Journal for Educators, Teachers and Trainers. [Em linha]. Vol. 2 (2011), p. 49-59. [Consult. 24 Abr. 2016]. Disponível em WWW :<URL: https://www.google.pt/search?q=An%C3%A1lise+de+Discursos+Europeus+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Adultos+e+Aprendizagem+ao+Longo+da+Vida&oq=An%C3%A1lise+de+Discursos+Europeus+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Adultos+e+Aprendizagem+ao+Longo+da+Vida&aqs=chrome..69i57.765j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

UNESCO – *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Hamburgo, 1997. Brasília: 1998. [Em linha] [Consult. 5 Mai. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>.

UNESCO – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). 1998. [Em linha] [Consult. 12 Jun. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO - *Education Strategy 2014 – 2021,* 2014. [Em linha]. [Consult. 22 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>.

UNESCO - *Incheon Declaration education 2030: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.* World Education Forum, 2015. [Em linha]. [Consult. 15 Jul. 2016]. Disponível em WWW: <URL: https://www.google.pt/search?q=Incheon+Declaration+education+2030%3A+towards+inclusive+and+equitable+quality+education+and+lifelong+learning+for+all&oq=Incheon+Declaration+education+2030%3A+towards+inclusive+and+equitable+quality+education+and+lifelong+learning+for+all&aqs=chrome..69i57.415j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

UNIÃO EUROPEIA - *Informações Oriundas das Instituições e dos Órgãos da União Europeia: Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF2020»).* Jornal Oficial da União Europeia. [Em linha] (2009). [Consult. 23 Abr.2016]. Disponível em WWW: <URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PT>.

UNIÃO EUROPEIA – *Relatório conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) «Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva».* Informações das Instituições, Órgãos e Organismos da União Europeia. Jornal Oficial da União Europeia [Em linha] (2012). [Consult. 23 Abr.2016]. Disponível em WWW: <URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=PT>.

UNIÃO EUROPEIA – *Research For Cult Committee: Public Libraries – Their New Role*, 2016. [Em linha]. [Consult. 15 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/585882/IPOL_STU(2016)585882_EN.pdf >.

UNIÃO EUROPEIA - *Report on The Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue,* 2014. [Em linha]. [Consult. 23 Mar. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.europa-creativa.eu/Files/uploads/30-role_arts_diversity-dialogue_en.pdf>.

UNIÃO EUROPEIA – *O papel do diálogo intercultural, da diversidade cultural e da educação na promoção dos valores fundamentais da UE*, 2015. [Em linha]. [Consult. 18 Jun. 2016]. Disponível em WWW: <URL: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0373+0+DOC+XML+V0//PT#title1 http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0373+0+DOC+XML+V0//PT#title1>.

WEBSTER, Frank - *Theories of the information society*, Londres: Routledge, 2006. [Consult. 18 Mar. 2016] Disponível em WWW: <URL: https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/Information-Society-Theories.pdf>.

WELLER, Chris - *Libraries of the Future Are Going to Change in Some Unexpected Ways*. [Em linha]. Business Insider, 2016. [Consult. 27 Out. 2016]. Disponível em WWW: <URL:http://www.businessinsider.com/libraries-of-the-future-2016-8?r=UK&IR=T>.

WHEELER, E., MCKINNEY, P – *Are librarians teachers? Investigating academic librarian´s perceptions of their own teaching roles.* Journal of Information Literacy. [Em linha]. Vol. 9, nº 2 (Dez.2015), p.111-128. [Consult. 2 Jun. 2017]. Disponível em WWW: <URL: https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/LLC-V9-I2>.

WERQUIN, Patrick – *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good ideia in jepordy*? Lifelong Learning in Europe. [Em linha] . Nº 3 (2008).[Consult.32 Mail. 2016]. Disponível em WWW:< URL: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41851819.pdf>.

YIN, Robert K – *Estudo de Caso. Planejamento e Método*, Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

Questionário dirigido aos utilizadores das Ações de Aprendizagem Não Formal das Bibliotecas de Lisboa no âmbito da realização de dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Pergunta 1 | Avalie, por favor, o seu grau de satisfação com esta ação numa escala de 1 a 5, sendo:

1- Nada Satisfeito 2 – Pouco Satisfeito 3 – Mais ou Menos Satisfeito 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

1. Relevância do tema	1	2	3	4	5
2. Pertinência dos conteúdos/assuntos	1	2	3	4	5
3. Cumprimento dos objetivos	1	2	3	4	5
4. Linguagem utilizada adequada aos participantes	1	2	3	4	5
5. Duração da ação	1	2	3	4	5
6. Materiais/documentos de apoio	1	2	3	4	5
7. Equipamento disponível na sala	1	2	3	4	5
8. Apreciação global da ação	1	2	3	4	5
9. Ação correspondeu às expectativas	1	2	3	4	5

Pergunta 2 |Considera úteis os conhecimentos que adquiriu nesta ação? Sim ☐ Não ☐

2.1. Indique, por favor, porquê:

Pergunta 3 | Futuramente, irá utilizar os conhecimentos adquiridos nesta ação? Sim ☐ Não ☐

3.1. Indique, por favor, de que forma:

Pergunta 4 | Indique, por favor, assinalando com um X, se a ação que realizou terá impacto:

1. Na vida pessoal	
2. Na vida profissional	
3. Outro	

4.1. Indique, por favor, de que forma:

Pergunta 5 | Indique, por favor, se tem algum aspeto negativo e/ou positivo a apontar sobre esta ação:

Pergunta 6 | Avalie, por favor, o seu grau de satisfação quanto ao(s) dinamizador(es) da ação numa escala de 1 a 5, sendo:

1- Nada Satisfeito 2 – Pouco Satisfeito 3 – Mais ou Menos Satisfeito 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

1. Relação estabelecida entre dinamizador(es) e participantes	1	2	3	4	5
2. Conhecimentos/competências do(s) dinamizador(es) sobre o tema da ação	1	2	3	4	5
3. Capacidade de comunicação do(s) dinamizador(es)	1	2	3	4	5
4. Capacidade de transmissão de conhecimentos	1	2	3	4	5
5. Interação com o grupo	1	2	3	4	5
6. Adequação da linguagem aos participantes	1	2	3	4	5

Pergunta 7 | Indique, por favor, da lista que se encontra na coluna da esquerda quais os Temas/Assuntos em que gostaria de participar e desenvolver conhecimentos. Para qualquer um dos Temas pode, se desejar, referir Outro Assunto.

Língua Portuguesa *Exemplos: adquirir vocabulário, melhorar a escrita, ter mais facilidade na conversação.*	
Línguas Estrangeiras *Exemplos: aprender a falar e a escrever noutra língua, praticar a oralidade.*	
Saúde *Exemplos: envelhecimento, saúde mental, doenças e prevenção, clínica geral, saúde e bem estar.*	
Puericultura *Exemplos: gravidez, parto, alimentação, higiene, lidar com as emoções das crianças.*	
Alimentação *Exemplos: alimentação saudável, nutrição clinica, aprender a cozinhar, outros tipos de alimentação.*	
Artes *Exemplos: expressões artísticas, música, cinema, teatro, dança, circo, fotografia.*	
Economia e Finanças *Exemplos: gerir dinheiro, orçamentos domésticos, entender a linguagem financeira, aprender a preencher uma declaração de IRS.*	
Tecnologias de Informação e Comunicação *Exemplos: aprender a trabalhar com um computador, usar o Word, Excel, PowerPoint, Internet, FaceBook, Blogs.*	
Desenvolvimento Pessoal *Exemplos: trabalhos manuais, filosofia, Ioga, liderança, auto-conhecimento, como procurar emprego, organizar um Curriculum Vitae, Origami.*	
Ambiente *Exemplos: reciclagem, energias renováveis, poupança de energia.*	
Ciência e Tecnologia	

Direito, Cidadania e Família	
Outro Tema/Assunto. Indique qual ou quai	

Indique, por favor, como teve conhecimento desta ação:

Facebook das BLX……… ☐	Na biblioteca onde decorre esta atividade……. ☐
Newsletter das BLX … ☐	Noutra biblioteca da Rede BLX……………………….. ☐
Site das BLX …………… ☐	Outro……. ☐ Qual? ________________________

Por favor, preencha o quadro em baixo:

1.Género:	**6.Escolaridade:**	**7. É utilizador/a da biblioteca?**
Feminino ☐ Masculino ☐	Menos de 4 anos de escolaridade……. ☐	Sim ☐ Não ☐
2. Idade: ________________	4 anos de escolaridade ………………….. ☐	
3.Freguesia onde reside:	6 anos de escolaridade ………………….. ☐	**8.Com que frequência vai à biblioteca?**
______________________	9 anos de escolaridade ………………….. ☐	Nunca………………………………………….. ☐
______________________	12 anos de escolaridade ………………… ☐	1 vez por semana………………………….. ☐
	Licenciatura…………………………………. ☐	2 a 3 vezes por semana………………….. ☐
4. Profissão:	Mestrado ……………………………………. ☐	4 a 5 vezes por semana…………………. ☐
______________________	Doutoramento ……………………………. ☐	Todos os dias………………………………. ☐
______________________	Outra ☐ Qual? ______________	
______________________		
5. Situação profissional (presentemente):		
______________________		
______________________		
______________________		

Muito Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 2

Please take a moment to answer this anonymous survey that evaluates the Non Formal Learning Courses available at Lisbon Library Network.

Study undertaken for a Master Degree in Information Sciences at the School of Arts and Humanities of The University of Lisbon

---

1 | How would you rate each of the following statements:

1- Poor 2 – Fair 3 – Average 4 –Good 5 – Excellent

1. This theme is of great relevancy	1	2	3	4	5
2. The course contents are relevant	1	2	3	4	5
3. The course objectives were clear and fulfilled	1	2	3	4	5
4. The teacher´s language was appropriate	1	2	3	4	5
5. Duration of this course	1	2	3	4	5
6. Supporting documents/other materials	1	2	3	4	5
7. Equipment available	1	2	3	4	5
8. General appreciation	1	2	3	4	5
9. The course corresponded to my expectations	1	2	3	4	5

2 |The knowledge acquired in this course is useful for you? Yes ☐ No ☐

2.1. Please explain why:

3 | In the future, the knowledge acquired will be used? Yes ☐ No ☐

3.1. Please explain how:

4 | This course will have an impact in your:

1. Personal life	
2. Professional life	
3. Some other way	

4.1. Please explain in what way:

5 | Please provide any comments or suggestions that might help improve this course in the future:

6 | How would you rate each of the following statements:

1- Poor 2 – Fair 3 – Average 4 –Good 5 – Excellent

1. Relationship between the teacher and the participants	1	2	3	4	5
2. The teacher demonstrated knowledge of the subject matter	1	2	3	4	5
3. The teacher demonstrated communication skills	1	2	3	4	5
4.The teacher was effective in communicating the content of the course	1	2	3	4	5
5.Teacher´s group interaction	1	2	3	4	5
6. Teacher´s language suitable to participants needs	1	2	3	4	5

7 | Which of the following subjects would you like to take a course?

Portuguese Language *Examples: Speech improvement, writing, vocabulary.*	
Foreign Languages *Examples: Speech improvement, writing, vocabulary.*	
Health *Examples: ageing, mental health, health and well being.*	
Childcare E*xamples: pregnancy, birth, hygiene*	
Food and Cooking *Examples: healthy food, nutrition, learning how to cook, alternative diets*	
Arts *Examples: music, cinema, theater, dance, circus, photography.*	
Information and Communication Technologies *Examples: how to use a computer, Word, Excel, PowerPoint, Internet, FaceBook, Blogs.*	
Personal Development *Examples: crafts, philosophy, Ioga, leardship, self-knowlege, how to find a job, origami, how to write a curriculum.*	
Environment *Examples: recycling*	
Science and Tecnology	
Law, Citizenship and Family Affairs	
Economy and Finances	

Please write down any other subjects that interests you:

8 | How did you find out about this course?

Library´s Facebook	☐	In this Library	☐
Library´s Newsletter	☐	In another library	☐
Library´s Web Page	☐	Some other way	☐ ______________________

9 |Please answer the following questions:

1.Gender:	6. Level of education completed:	7. Are you a Library user?
Female ☐ Male ☐	______________________	Yes ☐ No ☐
2. How old are you? ______________________	______________________	**8. On average, how often do you visit the library?**
3. Where do you live? ______________________ ______________________	______________________	Never…………………………………………… ☐
	______________________	Once a week……………………………….. ☐
4. What do you do? ______________________ ______________________ ______________________		2 at 3 days a week……………………… ☐
		4 at 5 days a week……………………… ☐
		Daily…………………………………………… ☐
		Other………………………………………… ☐
5. Employment status?		______________________ ______________________
Employed or self-employed………… ☐		
Homemaker………………………………. ☐		
Retired………………………………………… ☐		
Unemployed……………………………… ☐		

Thank you for your time!

APÊNDICE 3

Questionário dirigido aos dinamizadores das Ações de Aprendizagem Não Formal das Bibliotecas de Lisboa no âmbito da realização de dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Pergunta 1 | Responda, por favor, às seguintes questões sobre a ação de aprendizagem não formal desenvolvida:

Nome da ação:	**Sim**	**Não**
1. Ação programada pela biblioteca em que se realiza		
2. Ação programada por entidade externa		
3. Ação solicitada pela biblioteca à entidade externa que a desenvolve		
4. Ação proposta pela entidade externa à biblioteca onde decorre a ação		
5. Ação com inscrição paga pelos participantes		
6. Dinamizador interno às BLX		
7. Dinamizador externo às BLX		

Pergunta 2 | Avalie, por favor, o seu grau de satisfação com a ação desenvolvida numa escala de 1 a 5 sendo:

1- Nada Satisfeito 2 – Pouco Satisfeito 3 – Mais ou Menos Satisfeito 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

1. Desenvolvimento do tema	1	2	3	4	5
2. Conteúdos e estrutura programada	1	2	3	4	5
3. Cumprimento dos objetivos	1	2	3	4	5
4. Duração da ação	1	2	3	4	5
5. Apreciação global da acção ministrada	1	2	3	4	5
6. Correspondência do tema às necessidades pessoais dos participantes	1	2	3	4	5
7. Correspondência do tema às necessidades profissionais dos participantes	1	2	3	4	5
8. Adequação da linguagem aos participantes	1	2	3	4	5

Pergunta 3 | Avalie, por favor, o seu grau de satisfação com os recursos existentes numa escala de 1 a 5 sendo:

1- Nada Satisfeito 2 – Pouco Satisfeito 3 – Mais ou Menos Satisfeito 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

1. Recursos materiais disponíveis	1	2	3	4	5
2. Equipamento tecnológico disponível	1	2	3	4	5
3. Apoio técnico e logístico por parte da biblioteca onde a acção se desenvolveu	1	2	3	4	5

Pergunta 4 | Indique, por favor, quais os objetivos desta ação de aprendizagem não formal:

Pergunta 5 | Indique, por favor, as razões/motivos que originaram a organização/desenvolvimento desta ação de aprendizagem não formal:

Pergunta 6 | Conhece as 8 Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida identificadas no Quadro de Referência Europeu no âmbito da Recomendação do Parlamento Europeu a 18 de Dezembro de 2006 ?

Sim ☐ **Não** ☐

Se respondeu Sim, indique por favor, qual ou quais as competências que foram desenvolvidas nesta acção de aprendizagem não formal.

Pergunta 7 | Avalie, por favor, o seu grau de satisfação quanto ao grupo que participou na ação numa escala de 1 a 5 sendo:

1- Nada Satisfeito 2 – Pouco Satisfeito 3 – Mais ou Menos Satisfeito 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

1. Relação estabelecida entre dinamizador(es) e os participantes	1	2	3	4	5
2. Conhecimentos adquiridos pelos participantes	1	2	3	4	5
3. Interesse demonstrado pelos participantes	1	2	3	4	5
4. Solicitação de esclarecimentos/informações sobre o tema desenvolvido	1	2	3	4	5
5.Interação entre o grupo	1	2	3	4	5
6.Participantes desenvolveram competências de âmbito pessoal	1	2	3	4	5
7.Participantes desenvolveram competências de âmbito profissional	1	2	3	4	5

Pergunta 8 | Indique, por favor se tem algum aspeto negativo e/ou positivo a apontar sobre esta ação?

Por favor, preencha o quadro em baixo:

1.Género:

Feminino ☐

Masculino ☐

2.Idade: ___________

3. Profissão:

____

____

4.Situação profissional (**presentemente)**:

____

____

Escolaridade:

Menos de 4 anos de escolaridade………………… ☐

4 anos de escolaridade ……………………………….. ☐

6 anos de escolaridade ………………………………. ☐

9 anos de escolaridade ………………………………. ☐

12 anos de escolaridade ……………………………… ☐

Licenciatura………………………………………………….. ☐

Mestrado …………………………………………………….. ☐

Doutoramento …………………………………………… ☐

Outra ☐ Qual? __________________________

Muito Obrigada pela sua colaboração! ☺

APÊNDICE 4

Guião de entrevista dirigido aos <u>coordenadores</u> das Bibliotecas de Lisboa no âmbito da realização de dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Esta entrevista será gravada, porém todos os dados serão confidenciais. Os entrevistados permanecerão anónimos. O guião é um instrumento orientador que permite abertura a outras questões.

1: Qual considera ser o papel da Biblioteca Pública nos dias de hoje?

2: Em que áreas considera importante que a Biblioteca Pública seja um agente ativo?

3: Como encara a Biblioteca Pública do ponto de vista dos seus objetivos educacionais?

4. O que pode/deve fazer a Biblioteca Pública em matéria de aprendizagem?

5. O que é a aprendizagem não formal? (ter um conceito preparado para ler)

6: Considera ser importante desenvolver ações de aprendizagem não formal no âmbito da missão da Biblioteca Pública? Escala: Nada Importante/Pouco Importante/Importante/Muito Importante

6.1. Indique porquê.

7: Os utilizadores da biblioteca que coordena solicitam o desenvolvimento de ações de aprendizagem não formal?

7.1. Se sim, indique em que temáticas são feitas as solicitações.

7.2. Se sim, que público-alvo? Estudantes, reformados, desempregados, empregados, outros.

7.3. Se não, porque acha que não é solicitado?

8: Como funciona a aprendizagem não formal nas BLX?

9: Considera a metodologia utilizada adequada?

9.1. Indique porquê.

10. A biblioteca que coordena desenvolve ações de aprendizagem presentemente ou já desenvolveu no passado?

10.1. Se sim, quem desenvolveu as ações?

10.2. Se sim, em que temáticas?

10.3. Quais os públicos-alvos?

10.4. Se não, porquê?

11: Os coordenadores são solicitados a cooperar na elaboração de um programa de aprendizagem não formal para as BLX no geral ou para a biblioteca que coordena em particular?

11.1. Se sim, explique de que forma.

11.2. Se não, gostaria de estar envolvido na elaboração de um programa de aprendizagem não formal?

11.3. Como gostaria de intervir?

12: Na biblioteca que coordena acha importante realizarem-se ações de aprendizagem não formal?

12.1. Indique porquê.

13: A biblioteca que coordena reúne as condições necessárias para o desenvolvimento de ações de aprendizagem?

13.1.Indique porquê.

13.2. O que lhe falta? / O que poderia melhorar?

14: Alguma vez a biblioteca que coordena realizou um estudo no sentido de verificar as necessidades de aprendizagem não formal na comunidade?

14.1.Se sim, quando, como e quem realizou o estudo? Quais os resultados?

14.2. Se não, acha importante desenvolver tal estudo?

14.3. Se não, quem deverá realizar um estudo no âmbito das necessidades de aprendizagem não formal da comunidade?

15: O que acha que a sua comunidade ganha ao participar em ações de aprendizagem não formal na biblioteca?

16. As ações de aprendizagem não formal devem ser executadas pela própria biblioteca, por parceiros externos ou por ambos?

16.1. Indique porquê.

17. Os utilizadores oferecem-se para ministrar ações de aprendizagem?

18. Entende que a comunidade possa ser ativa no desenvolvimento de ações de aprendizagem enquanto dinamizadores?

18.1. Indique porquê.

19. A que públicos considera que se deve proporcionar oportunidades de aprendizagem não formal?

19.1. Quais as prioridades?

19.2. Indique porquê.

1.Género: Feminino ☐ Masculino ☐ **2. Idade**: ___________________________ **3.Escolaridade:** Menos de 4 anos de escolaridade……. ☐ 4 anos de escolaridade ………………….. 6 anos de escolaridade ………………….. ☐ 9 anos de escolaridade ………………….. ☐ 12 anos de escolaridade ………………… ☐ Licenciatura……………………………………. ☐ Mestrado ………………………………………. ☐ Doutoramento ………………………………. ☐ Outra ☐Qual? ____________________	**4. Área de Formação Académica** **5. Há quanto tempo é coordenador da biblioteca?**